

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Jana Lucáková

Vybrané aspekty rodinného působení a školní úspěšnost dítěte

**The selected aspects of family influence and the child's success
at school**

Praha 2015

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mně při psaní této práce pomáhali svými odbornými znalostmi, připomínkami a radami. Především děkuji Doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za inspiraci, cenné rady a trpělivý přístup při vedení mé diplomové práce. Děkuji své rodině a svým blízkým za podporu a pomoc, kterou mně poskytovali po celou dobu studia.

Děkuji všem žákům a představitelům škol, díky kterým mohla vzniknout tato závěrečná práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 3.7. 2015

.....

Jana Lucáková

Abstrakt:

Předložená práce se zabývá výzkumem multifaktorově podmíněného fenoménu školní úspěšnosti a na něj působících vlivů z oblasti rodinného prostředí. V teoretické části jsou zpracovány poznatky o školní úspěšnosti a vnímané akademické účinnosti žáka. Další část je věnována jednotlivým oblastem rodinného působení ovlivňujícího školní úspěšnost žáka a to vzdělání rodičů, volnočasovým aktivitám rodičů a dětí, pomoci v domácí přípravě do školy a způsobům výchovy v rodině.

Empirická část představuje kvantitativní výzkum, ve kterém je prostřednictvím výzkumného souboru žáků druhého stupně základní školy a víceletého gymnázia ověřován vztah mezi vybranými proměnnými rodinného působení a jednotlivými složkami školní úspěšnosti. Dále je zjišťován vztah mezi vnímanou akademickou účinností žáka a jeho školním prospěchem.

Klíčová slova: školní úspěšnost, vnímaná akademická účinnost, rodinné vlivy, způsob výchovy.

Abstract:

The submitted thesis is focused on the research of multi-factor conditioned phenomenon of school success and the influences which can affect it and are arising from the family surrounding. The knowledges about the school success and also the academic self-efficacy of a pupil are worked out in the theoretical part of the thesis. The next part belongs to the separated areas of the family effects that influence the school success of the pupil – for example : the parents education level, leisure activities of parents and children, helping with the homeworks and the ways of education within the family.

The empiric part is represented by the quantitative research, where the relationship among the chosen factors of family effects and the individual elements of school success are verified throughout the research set of pupils attending the primary school (lower secondary education). The relationship between the academic self-efficacy and the school results of the pupil are being identified in here as well.

Keywords: the school success, academic self-efficacy, family influences, way of family education

Obsah

Úvod	8
1 Školní úspěšnost	11
1.1 Školní úspěšnost a školní zdatnost	11
1.2 Školní neúspěšnost a její příčiny	14
1.3 Vnímaná akademická účinnost	17
1.3.1 Výzkumy v oblasti vnímané akademické účinnosti	22
1.4 Školsky úspěšný a neúspěšný žák	24
1.5 Období pubescence z pohledu problematiky školní úspěšnosti	26
2 Rodina	30
2.1 Vlivy rodiny působící na školní úspěšnost	33
2.1.1 Výchovné styly rodičů	33
2.1.2 Sociokulturní a vzdělanostní úroveň rodiny působící na školní úspěšnost ..	36
2.1.3 Podpora a pomoc rodičů při školní práci	39
2.1.4 Způsoby trávení volného času rodiči a dětmi	41
3 Cíle výzkumného projektu	46
3.1 Vymezení a operacionalizace pojmů	47
3.2 Formulace hypotéz	48
4 Metody	51
4.1 Specifikace výzkumného postupu	51
4.2 Volba a popis použitých metod	51
4.2.1 Dotazník „Jak se učím“ (MALS)	51
4.2.2 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině	53
4.2.3 Dotazník zjišťující vzdělání rodičů, volnočasové aktivity a pomoc rodičů dětem	56
4.3 Popis zkoumaného vzorku	57
4.4 Ověření výzkumných postupů	59
4.5 Postup získávání dat	59
4.6 Zpracování dat	60
5 Výsledky	61

5.1 Výsledky popisné	61
5.1.1 Výsledky dotazníku „Jak se učím“ (MALS)	61
5.1.2 Výsledky Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině	67
5.1.3 Výsledky dotazníku zjišťující vzdělání rodičů, volnočasové aktivity a pomoc rodičů dětem	72
5.2 Výsledky sledující vzájemné vztahy a souvislosti	77
5.2.1 Souhrn výsledků statistického zpracování dat	85
6 Diskuze	87
Závěr	91
Seznam použité literatury	93
Seznam příloh	99

Úvod

Fenomén školní úspěšnosti v dnešní době, kdy je kladen důraz na vzdělanostní společnost, přitahuje pozornost odborníků i laiků. Kdybychom se zeptali laické veřejnosti, jak si představují školsky úspěšného žáka, asi by často lidem včetně samotných rodičů vytanula představa dítěte, které v každém věku přináší domů vysvědčení se samými jedničkami nebo téměř samými jedničkami. V odborných publikacích se například setkáváme s názorem o důležitosti školní úspěšnosti pro současnou společnost zaměřenou na výkon. Otázkou ale zůstává, co si vlastně jedinec odnáší ze vzdělávacích institucí, kde byl školsky úspěšný. Možná, že tzv. školské úspěšnosti přikládáme v dnešní době příliš velkou váhu, kterou v reálném životě vůbec mít nemusí. Položme si otázku, zda „hýbou“ dnešním světem jedinci, kteří byli v období školní docházky školsky úspěšní. Možná, že prototypem školsky úspěšného žáka dnešní společnosti je spíše jedinec chytrý, snaživý a konformní.

I přes výše uvedené považujeme školní úspěšnost za důležitou v oblasti vzdělávání. Škola má spolu s rodinou tu moc položit prostřednictvím edukačního působení u dítěte určitý základ, který bude ovlivňovat celý jeho život. Ano, školní úspěšnost v podobě toho, že pomůžeme dítěti naučit se kriticky myslet, používat informací, naučíme ho znalostem a dovednostem, které budou potřebné pro jeho osobní i profesní život. Ale rovněž můžeme nahlížet na školní úspěšnost jako na základ pozdější obecné životní úspěšnosti a účinnosti, která nás učí objevit a rozvinout svůj potenciál, učí nás jít za tím, co v životě považujeme za důležité a potřebné. A v případě, že se v životě setkáme s neúspěchem, nebo i se sérií neúspěchů, nutí nás nevzdávat se a vytrvat v nastaveném úsilí. A jak jsme v předchozích větách napsali, tuto moc má nejenom škola a její představitelé, ale také rodina. A jelikož si uvědomujeme, že v této oblasti má rodina významný vliv, položili jsme si za úkol zjistit, jak ovlivňuje školní úspěšnost právě rodinné působení. Jsme si vědomi toho, že faktorů působících z prostředí rodiny je velmi mnoho a proto jsme si vybrali několik významných vlivů, které dle názorů našich, ale i odborníků, ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole.

Co se týče samotné skladby naší práce, ta je provedena klasickým způsobem a obsahuje část teoretickou a empirickou. V první kapitole věnované školní úspěšnosti se budeme zabývat mimo ní i jevem opačným v podobě školní neúspěšnosti a jejími příčinami, dále objasníme pojem školní zdatnosti a v zahraniční literatuře často frekventovaný pojem vnímané akademické účinnosti, a to vše z pohledu našich i zahraničních autorů. V poslední části první kapitoly nahlédneme na školní úspěšnost skrze vývojové období pubescence, jelikož nás

výzkumný soubor se skládá z žáků právě v tomto vývojovém období. Druhá kapitola je věnována vybraným oblastem rodinných vlivů, které budou předmětem našeho zkoumání.

V empirické části založené na kvantitativním výzkumu představíme náš výzkumný diplomový projekt včetně použitých dotazníkových metod, dále pak popíšeme, analyzujeme, statisticky zpracujeme a interpretujeme výsledky našeho výzkumu.

Hlavním cílem našeho výzkumu je ověřit, jestli existují souvislosti mezi naším pojetím školní úspěšnosti a vybranými vlivy rodinného prostředí.

Konečným praktickým cílem této práce by mělo být prostřednictvím poradenských a školních psychologů pomoci rodičům si uvědomit, jak velký vliv mají oni sami na školní úspěšnost svého dítěte a také jim pomoci ji účinně ovlivňovat, a to především ve prospěch samotného dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ

1.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A ŠKOLNÍ ZDATNOST

Pojem školní úspěšnost je v naší literatuře nejednoznačně vymezen. Z tohoto důvodu se budeme věnovat i opačnému pojmu a pojmům souvisejícím. V české literatuře se můžeme setkat se dvěma způsoby vymezení.

První širší vymezení předkládá ve své práci Helus. Helus (1979) definuje školní úspěšnost jako shodu, která je vytvářena v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Řeší rozpory mezi požadavky školy a výkony a vývojem žákovy osobnosti. V požadavcích školy jsou obsaženy vzdělávací cíle, normy a kritéria. Za důležité v tomto procesu považuje autor žákovo vnitřní přijetí úkolu.

Školní úspěšnost však nepovažuje Helus (1979) pouze za společné dílo žáka a učitele. Školní úspěšnost je realizována v prostředí konkrétní třídy a školy a je ovlivňována celou řadou faktorů, např. rodinným prostředím, vztahem společnosti ke vzdělání, preferovanými hodnotami ve společnosti (Kolář, Šikulová, 2009). Společnost potom charakterem svých nároků na výchovně vzdělávací systém určuje, co je úspěchem a co ne, a vytváří nejobecnější podmínky pro jeho dosažení (Helus, 1979).

Představitelem druhého, a sice užšího vymezení termínu je Hrabal (1989). V jeho pojetí je ukazatelem školní úspěšnosti žáka hodnocení školy, bez ohledu na to, jak škola interpretuje obecně vymezené výchovně vzdělávací cíle. Neúspěšný je z tohoto pohledu i žák propadající z důvodu chybného hodnocení.

Helus (1979) chápe školní úspěšnost jako "ideální" školní zdatnost, tj. do jaké míry je žák úspěšný v realizaci hlavních cílů školní výchovy a vzdělávání a požadavků z těchto cílů plynoucích. Na rozdíl od Hrabalova pojetí může být známka vyjádřením školní úspěšnosti pouze zdánlivé, jestliže učitel a škola interpretuje tyto cíle zkresleně.

Školní úspěšnost se nekryje s absolutními výkonovými ukazateli a ani s prospěchem. Úspěšný žák může být i žák prospěchově průměrný (Helus, 1982). Školní úspěšnost je rovněž faktor, který učitel využívá při práci s dalšími žáky. Je tedy záležitostí nejen samotného žáka, ale i jeho spolužáků, třídy, učitelů a posléze i celé školy. Pojetí školní úspěšnosti odráží

představy, jaký by žák měl být, jakým způsobem a skrze jaké prostředky by se měla vyvíjet jeho osobnost (Helus, 1979).

Požadavky školy, na jejichž základě se žák kvalifikuje jako úspěšný nebo neúspěšný před sociálním okolím, považuje Helus za *objektivní stránku školní úspěšnosti*. Ve svém pojetí ovšem neopomenul ani velmi důležitý vnitřní prožitek úspěšnosti, tedy *subjektivní stránku školní úspěšnosti*, která je důležitá pro podávání dobrých výkonů a rozvoj osobnosti žáka. Autor potom chápe školní úspěšnost žáka jako výsledek sjednocení vnějšího hodnocení a sebehodnocení žáka, který by měl vést k další realizaci úkolů a jeho rozvoji (Helus, 1979).

Dva základní typy vymezení pojmu školní úspěšnosti, které odráží přístup výše uvedených autorů, můžeme rovněž nalézt v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Školní úspěšnost je ztotožňována se zvládnutím požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Další definice je obdobná jako u Heluse, tedy úspěšnost ve školním prostředí je produktem kooperace učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale je i dílem učitele, výsledkem jejich součinnosti. Autoři rovněž dodávají, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným a sociokulturním prostředím, klimatem školy a klimatem třídy.

Další autorkou zabývající se psychologickými aspekty školní úspěšnosti je Kosíková (2011). Pojem školní úspěšnost interpretuje v *rovině společenské, pedagogické a psychologické*.

1. Rovina společenská - vycházející z pojetí školní úspěšnosti rodinou žáka (v souvislosti se společenskou prestiží). Pojetí školní úspěšnosti je interpretováno rodinou žáka, souvisí se sociální pozicí a aspirační úrovní rodiny. Školní výsledky jsou zde důležité z důvodu společenské prestiže a postavení rodiny, jak vysoké požadavky a očekávání v tomto směru rodina má.

2. Rovina pedagogická - založená na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žákových výkonů v interakci učitel - žák. Vychází ze vzájemného působení subjektů učitel - žák, zachycuje vztahy mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením žáka, zda přijímá učitelovy požadavky na výkon a kritéria jeho hodnocení. Může být ovlivněno nepřiměřenými požadavky učitele, jeho představou o úspěšném žákovi. Pedagog tímto ovlivňuje postavení žáka ve třídě, vzájemné vztahy mezi spolužáky, vztah žáka k učiteli.

3. *Rovina psychologická* - založená na pojetí školní úspěšnosti žákem, související s formováním jeho sebepojetí.

V této rovině je na školní úspěšnost pohlíženo z hlediska jejího dopadu na žákovo sebepoznání, sebehodnocení, sebeúctu a seberealizaci. Psychologická rovina školní úspěšnosti ovlivňuje žákův pohled na sebe, prožívání úspěchu či neúspěchu a v neposlední řadě míru, nakolik je formován jeho vztah k sobě skrze školní úspěšnost.

"Při interpretaci pojmu školní úspěšnost a všech atributů, které se k němu váží, bychom k tomuto fenoménu měli přistupovat s velkým uvážením, s vědomím toho, že zasahuje nejen do školního života žáka, do jeho vztahu k učiteli i ke spolužákům, ale ovlivňuje i rodinné vztahy a žákovo sebepojetí" (Kosíková, 2011, s. 152).

Jestliže zkoumáme problematiku školní úspěšnosti, ptáme se po příčinách individuálních rozdílů projevujících se při vzdělávání žáků. Za základní příčinu těchto rozdílů považujeme školní zdatnost. Školní zdatnost je soubor dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy. Jedná se tedy o psychické předpoklady vzdělávání. Nejvýraznější jsou sociopsychické dispozice, které mají např. podobu základních vědomostí, kognitivních a motivačních struktur. Psychické dispozice, tj. dispoziční východiska poznávacích, motivačních a autoregulačních procesů, působí na činnost a výkon žáka přímo, převážně však nepřímo prostřednictvím již zpevněných dispozic k jednání. Úroveň a strukturu školní zdatnosti každého žáka, co se týče prostředí, ovlivňuje žákova školní historie a výchovné a sociální požadavky. Školní zdatnost má tři základní dimenze, v nichž se jednotliví žáci liší. Je to *úroveň* školní zdatnosti ve srovnání s požadavky školy, její *struktura*, tj. relativní váha a význam dispozic a dispozičních komplexů, a *vývoj*, tedy změny v průběhu školní docházky v úrovni a struktuře. (Hrabal, 1989; Hrabal st., Hrabal ml., 2002).

Školní zdatnost se rozvíjí v průběhu celé školní docházky, má poměrně stabilní úroveň, což dokazuje stabilita pozice žáka podle školního prospěchu mezi spolužáky ve třídě. Hrabal (1989) předpokládá existenci *obecné školní zdatnosti*, která má podobnou strukturu u různých žáků na různých školách a jejíž existenci umožňuje předpokládat relativní stabilita úspěšnosti žáků při přechodu na další stupeň školy, a vedle toho existenci *specifické zdatnosti* pro určitý typ školy nebo oboru (umělecké školy, školy se zaměřením sportovním, matematickým apod.).

Většina žáků ve škole plně nevyužívá svých dispozic, jejich potenciální školní zdatnost je vyšší než reálná. Někteří jedinci však neumějí své schopnosti ve škole uplatnit, nebo disponují takovými schopnostmi, kterých ve škole využít nelze, ale mohou být využity ve vhodně zvoleném budoucím povolání. Významný rozdíl mezi reálnou a potenciální zdatností označujeme jako *relativní neprospěch* (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1981).

Pro zřetelnější vymezení pojmu školní zdatnost lze použít vedle termínu školní úspěšnosti i školní výkonnost a školní prospěch. Školní úspěšnost vyjadřuje sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy. Školní zdatnost je komplexem dispozic podmiňujících tuto úspěšnost. (Hrabal, 1989; Hrabal st., Hrabal ml., 2002). Helus (1979) označuje školní úspěšnost jako "ideální" školní zdatnost, tedy do jaké míry je žák úspěšný v naplňování cílů výchovy a vzdělávání, do jaké míry je schopen realizovat své potenciality. Školní výkonnost je užší pojem a dle Hrabala (1989) označuje podstatnou složku školní úspěšnosti, projevující se v úrovni víceméně objektivně měřitelných školních výkonů. Naopak školní prospěch je komplexním údajem nejen o žakově školní zdatnosti a úspěšnosti, ale i o jeho mimovýkonových, osobnostních a interakčních charakteristikách a o klasifikačním stylu učitele (Hrabal, 1989; Hrabal, Pavelková, 2010).

1.2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST A JEJÍ PŘÍČINY

K vymezení pojmu školní úspěšnosti je také možné použít opačný jev a to kategorii školní neúspěšnosti, která přesněji diferencuje a je v diskurzu bohatší. V této subkapitole se zaměříme nejenom na školní neúspěšnost, ale i na její možné příčiny.

Školní neúspěšnost je dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) definována dvojím způsobem. Z pedagogického hlediska, ale i z pohledu laické veřejnosti jde o podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je školní neúspěšnost chápána jako selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí, projevující se nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních postojů k vlastnímu učení, k učitelům a ke vzdělání vůbec. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy, popřípadě záškoláctví. Neúspěch ve škole může být dle autorů způsobován na straně žáka faktory psychickými (učební obtíže, nedostatečná učební motivace) a sociálními

(kulturní deprivace aj.). Dále mohou rovněž působit faktory sociální, související se spolužáky v podobě klimatu třídy, popřípadě školy.

Na Slovensku se intenzivně věnoval problematice školní neúspěšnosti Hvozdík. Ačkoli jeho dílo týkající se dané problematiky vzniklo již v dřívějším období, závěry vyplývající z jeho výzkumů jsou nadále platné.

Hvozdík (1970) zdůrazňuje nutnost komplexního přístupu k řešení otázky neprospívání žáků. Za základní příčiny školní neúspěšnosti považuje snížené kognitivní schopnosti, nechť do učení a nezám o školu a dále faktory spojené s nevhodnou výchovou. Školní neprospívání považuje za výsledek působení nejrůznějších komponent, mezi které řadí ekonomicko-sociální podmínky, psychosociální činitele (výchova v rodině, vztahy mezi dětmi a rodiči), kognitivní schopnosti, vztah k práci, usilovnost, svědomitost. Na základě tohoto zkoumal hypotézu, ve které předpokládal, že skupina neprospívajících žáků by se měla odlišovat od žáků prospívajících nejen odlišným vývojem osobnosti, ale i specifickými vnitřními a vnějšími podmínkami, ve kterých vývoj probíhá a které přímo nebo nepřímo ovlivňují jejich školní výkonnost.

Hvozdík (1970) považuje za nejtypičtější případy neprospívání takové žáky, kteří mají záporný vztah k učení, nemají zájem o školní práci, pocházejí z rodin s nízkou výchovnou a kulturní stimulací, mají nižší rozumovou výkonnost a vyznačují se zápornými charakteristickými rysy osobnosti. Za netypické případy naopak považuje ty žáky, kteří by měli na základě zjištěných charakteristik základních prospěchových činitelů propadávat a nepropadávají, nebo naopak.

Autor na základě výzkumu konstatuje, že *"jestliže žák ve škole selhává, nejde obyčejně o izolovanou příčinu anebo nevhodné činitele navzájem navozené a podmíněné. Každý nedostatečný činitel má tendenci se odrazit i v jiných oblastech žákovy osobnosti a vyvolává většinou celkovou reakci osobnosti"* (Hvozdík, 1970, s. 208).

V literatuře se často objevují různé kategorizace příčin školní neúspěšnosti, které jsou si do značné míry podobné. Jako příklad můžeme uvést pět základních okruhů výukového selhávání podle Štefanoviče (1992):

- *Poruchu v učení žáka*, která vzniká následkem narušení zdravého, normálního vývoje celé jeho osobnosti.

- *Příčiny podmíněné osobností žáka.* Sem autor přiřazuje poruchy tělesného vývoje a zdravotní potíže, poruchy duševního vývoje, nedostatky v intelektuální oblasti, nesprávné postoje, některé záporné osobnostní rysy, emocionální poruchy, narušenou sociabilitu a některé typologické zvláštnosti.
- *Příčiny neprospěchu podmíněné osobností učitele* - negativní učitelův vztah nebo nevhodný postoj k žákovi, nízká didaktická úroveň, zanedbávání výchovné složky výchovně-vzdělávacího procesu aj.
- *Příčiny podmíněné rodinou žáka* - nízká kulturní úroveň rodiny, narušená struktura rodiny, postavení dítěte v rodině, nízká kvalita rodinné výchovy a špatná spolupráce rodiny se školou.
- *Příčiny podmíněné školou* - přeplněné třídy, tendence školy zvyšovat požadavky kladené na žáky.

"Neúspěch obvykle představuje negativní motivační impulz. (Může jím být špatná známka, kritika či výsměch.) Neúspěch posiluje negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. Taková zkušenost stimuluje tendenci reagovat nějakými obrannými mechanismy, jejichž hlavním smyslem je uchování přijatelného sebehodnocení a sebeúcty. Každé další selhání posiluje potřebu vyhnout se neúspěchu a snižuje pozitivní motivaci k práci" (Vágnerová, 2001, s. 177).

Při opakovaném setkávání žáka s neúspěchem ve školním prostředí může dojít ke vzniku tzv. syndromu školního neúspěchu. Wiel (1992, podle Auger, Boucharlat, 2005) se zabýval vlivem neúspěchu u žáků středních odborných škol. Podle něj vědomí školního neúspěchu spolu se sebehodnocením, pocity studu, ponížení a s úzkostí má pro žáka hluboké a trvalé psychologické následky, které se projeví v chování v podobě syndromu školního neúspěchu. Vznik tohoto syndromu dle Wiela (1992, podle Auger, Boucharlat, 2005) charakterizují tři aspekty - dlouhá doba trvání, opakující se zážitek neúspěchu, přijetí vzorce chování vedoucího k neúspěchu. Tento syndrom považuje za patologický projev vůle a jednání. Žák chce uspět, ale zachvátí ho strach, že se to nepodaří, že selže. Syndrom školního neúspěchu má dle Wiela (1992, podle Auger, Boucharlat, 2005) několik důsledků:

- nekomunikativnost, slovní neúčast;
- nenaslouchání, protože naslouchání je již jistou formou pozitivní odpovědi na požadavky školy;
- citovou závislost na učiteli, která se projevuje chybějící sebedůvěrou;

- nesystematický přístup, kdy žáci postupují metodou pokus-omyl, spoléhají na náhodu;
- absenci vlastních ambicí a plánů.

"Jedním z nejzhorbnějších efektů syndromu školního neúspěchu je to, že mladý člověk nemá žádné osobní plány a žije dlouhé roky bez osobních a profesních ambicí. Jak by si mohl něco skutečně začít plánovat, když pohrdá sebou samým, velmi těžce nese jakékoli rozhodnutí a dělá mu problémy přistupovat k věcem aktivně" (Wiel, 1992, podle Auger, Boucharlat, 2005, s. 25).

Prožitek úspěchu naopak stimuluje motivaci ke školní práci, opakovaná zkušenost s neúspěchem ji tlumí, a proto je třeba vytvářet takové situace, aby každé dítě alespoň někdy zažilo pocit úspěšnosti a mohlo být pozitivně hodnoceno (Vágnerová, 2001). Úspěch upevňovaný povzbuzením formuje sebedůvěru dítěte, vyvolává touhu zdokonalovat svoje vědomosti a dovednosti a tím zvyšovat výkon a úspěšnost ve škole (Uhrinová, 2007). Školní úspěšnost či neúspěšnost je základem pro další proces učení žáka, jeho další vzdělávací dráhu a sebedůvěru a zdravé sebevědomí je základem zdravé a hodnotné osobnosti.

Na závěr této části uvedeme poněkud odlišný přístup ke zkoumání této problematiky, a to z pohledu žáka samotného. Rendl (1995) při své výzkumné práci zjistil, že žáci na otázku "jak se učíš" obvykle dávají odpovědi o známkách, celkovém prospěchu na vysvědčení, nikoli o postupech při učení. Tazatel se dozvídá, že žák měl vyznamenání, že se učí na trojky atp. Žák má kromě představy o své pozici vzhledem k ostatním žákům ve třídě také své vlastní představy o prospěchu. Uvažuje, zda mu dosavadní prospěch stačí, čeho chce dosáhnout v budoucnu, s čím je spokojen. Tato žákovská představa zahrnuje též postoj ke změně: zlepšit si známky, stáhnout trojky z určitých předmětů. Žák mívá obvykle svůj *osobní prospěchový standard*. Pokud je standard ohrožen, obvykle to vyvolá zvýšenou žákovskou aktivitu. Také však může nastat situace, kdy se pod tlakem událostí změni osobní standard žáka a ten začne klást sám na sebe vyšší požadavky nebo naopak (Mareš, 2013).

1.3 VNÍMANÁ AKADEMICKÁ ÚČINNOST

Posuzování školní úspěšnosti z vnějšího pohledu, tedy z pohledu rodičů, učitelů, spolužáků atp. je posuzováním pouze částečným. Stejně tak důležité je to, jak vnímá svoji úspěšnost ve

školním prostředí žák samotný. K tomuto pojetí použijeme v naší práci koncept vnímané akademické účinnosti, kterému je věnována následující podkapitola.

Koncept vnímané osobní účinnosti¹ (self-efficacy) A. Bandury vychází ze sociálně kognitivní teorie, která uznává její vliv na lidskou kognici, motivaci a chování. Bandura popsal vnímanou osobní účinnost jako přesvědčení o schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení cíle. Přesvědčení o vlastní účinnosti ovlivňuje zejména postupy akcí, ve kterých se člověk rozhodne jednat, množství úsilí, které bude vynaložené, schopnost setrvat tváří v tvář výzvám a omylům, vytrvalost a schopnost zvládnout požadavky spojené se zvoleným směrem. V psychologii, a ve vzdělávání především, dokázala být více konzistentním prediktorem výsledků chování než jiné motivační konstrukty (Bandura, 1997).

Vnímaná osobní účinnost hraje stěžejní roli v procesech seberegulace, protože ovlivňuje akce ne pouze přímo, ale také skrze svůj vliv na kognitivní, motivační, rozhodovací a afektivní determinanty. Ovlivňuje to, jaké seberegulační standardy lidé přijmou, zda přemýšlejí způsobem, který povzbuzuje k jednání či naopak, kolik úsilí investují do vybraného snažení, jak jsou schopni čelit obtížím, jak odolní jsou proti nepřízni a stresu a jaké typy rozhodnutí činí v důležitých momentech svého života (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, Pastorelli, 2003).

Vnímaná osobní účinnost je ovlivněna faktory zahrnujícími sebeúctu (self-esteem), zjišťování příčin selhání (self-rating), rozvoj nových sociálních postupů a opatření ke zvládnutí cílů (self-regulation) a kontrolu nad impulsy (self-guide). V některých případech vede ke školnímu pokroku a úspěšnosti dokonce více, než vzdělávací schopnosti (PoorJa'fardost, 2007, podle Bameri, Jenaabadi, 2015). Karen, Rutler a Smitt předpokládají, že úspěšný výkon je spojen s potřebou zvládnout obtížné úkoly, zvládnout je lépe než ostatní. Vysoká motivace způsobuje užití vlastních maximálních možností ke zvládnutí cíle a po dosažení cíle jedinec disponuje větší osobní účinností (Karen, Rutler, Smitt, 2005). Obvykle žáci s vysokou vnímanou účinností mají signifikantní úspěch ve vzdělávacích aktivitách (Chemers, Hu, Garcia, 2001).

Studijní schopnosti podstatně determinují akademickou motivaci a úspěch. Ovšem do jaké míry studenti a žáci věří ve své schopnosti, je stejně tak důležité. Nejvlivnější koncepty hodnocení víry v tuto kapacitu je právě vnímaná osobní účinnost a vnímaná akademická

¹ v textu je použit překlad termínu self-efficacy, který používá S. Hoskocová (2006)

účinnost² (academic self-efficacy). Koncept vnímané akademické účinnosti vychází z konceptu vnímané osobní účinnosti A. Bandury. Je definovaný jako přesvědčení o schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k produkci daných typů studijních výsledků (Bandura, 1997). Vnímaná akademická účinnost souvisí s vytrvalostí, houževnatostí a úspěšností ve vzdělávacím prostředí (Bandura, 1986). Například podle Robbinse et al. (2004) důvěra ve schopnosti vykonávat akademické úkoly hraje důležitou roli ve školním úspěchu.

Výzkumníci zabývající se touto problematikou došli k závěru, že vnímaná akademická účinnost souvisí s akademickým výkonem i vytrvalostí. Její přínos školní úspěšnosti je založen jak na zvýšeném využívání specifických kognitivních aktivit a strategií, tak na pozitivním vlivu přesvědčení o účinnosti metakognitivních dovedností a schopností zvládání (Multon, Brown, Lent, 1991). Jedinec užívá efektivní řešení problémů a strategií rozhodování k plánování a zvládání některých osobních zdrojů více účinně, bere v úvahu spíše pozitivní očekávání a pokládá si vyšší cíle. Je schopen se vyrovnat se stresory v náročné situaci způsobem více pozitivní analýzy existujícího rizika a dostupných zdrojů zvládnutí. Má tendenci vidět náročné situace spíše jako výzvy než ohrožení nebo překážky (Van Dinther, Dochy, Segers, 2011). Studenti s vyšší vnímanou akademickou účinností vidí sebe jako více schopné se střetnout s požadavky daných situací, které jim vzdělávací prostředí přináší (Morton, Mergler, Boman, 2014).

Způsob, jakým jedinec chápe požadavky kladené jeho okolím, může mít zásadní vliv na jeho schopnosti vyrovnat se s tímto prostředím. Jedinci rozlišují mezi požadavky chápanými jako „výzvy“ a „překážky“ (Lazarus, Folkman, 1984, podle Chemers, Hu, Garcia, 2001). Bandura dodává, že vysoká osobní účinnost podporuje jedince, aby přijal postup, jehož cílem je změnit rizikové prostředí (Bandura, 1997). Lidé s vysokou vnímanou účinností jsou pravděpodobně méně znehybnění úzkostí. Jelikož vnímaná osobní účinnost ovlivňuje vedle kognitivních procesů i procesy emocionální. Skrze její vyšší úroveň mohou být negativní emoce zeslabené (Chemers, Hu, Garcia, 2001). Vnímaná osobní účinnost uplatňuje kontrolu nad stresory hrající centrální roli v úzkosti. U jedinců, kteří věří, že oni mohou zvládat kontrolu nad obtížemi, nejsou vyvolávány rušivé myšlenkové vzory. Ovšem ti, kteří jsou přesvědčení, že nemohou zvládnout obtíže, zakouší vysokou úroveň úzkosti, strachují se o věci, které se stanou zřídka. Skrze takové neproduktivní myšlení stresují sebe a zhoršují svoji úroveň a

² použito překladu L.Krejčové (2011)

funkčnost. Například žáci a studenti, kteří mají nižší úroveň vnímané osobní účinnosti, v průběhu náročných období, jako je přechod na víceleté gymnázium nebo na vysokou školu, pravděpodobně zažívají více úzkostných stavů (Bandura, 1994).

Rostoucí počty výzkumů dokumentují důležitou roli víry v osobní účinnost ve vývoji jedince při adaptaci a změnách v různých fázích v průběhu života (Bandura, 1997). Dětské přesvědčení o osobní účinnosti přispívá k velkému rozsahu ve vývojových výsledcích v rámci komplexní interakce socioekonomických, rodinných, vzdělávacích a vrstevnických vlivů (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001). Překvapivé jsou závěry studie J. E. Jacobse, který se svými kolegy sledoval přesvědčení studentů o jejich školních schopnostech a dovednostech od nástupu do základní školy až po ukončení střední školy. Výsledky ukázaly, že víra ve vlastní schopnosti a dovednosti v průběhu let postupně klesá (Jacobs et al., 2002, podle Krejčové, 2011). Dle našeho názoru je možné hledat vysvětlení například ve změnách určitých prvků ve výchově učitelů a rodičů v průběhu vývoje dítěte, které mohou mít negativní vliv na jeho vnímanou akademickou účinnost, ale i osobní účinnost obecně. Na souvislost mezi edukačním stylem vychovatelů a vnímanou osobní účinností poukázali Schunk a Meece, podle kterých nejpříznivěji působí na její rozvoj edukační styl vyznačující se kladným emočním vztahem, kladením požadavků a jejich následnou kontrolou (Schunk, Meece, 2006, podle Krejčové, 2011).

Jestliže hovoříme o změnách vnímané akademické účinnosti v průběhu života dítěte, je důležité zmínit její zdroje, které jsou totožné se zdroji vnímané osobní účinnosti. Vnímaná akademická účinnost je rozvíjena a posilována prostřednictvím vlastní zkušenosti žáka, zprostředkované zkušenosti, sociálního přesvědčování a emocionálních stavů (Bandura, 1994; Bandura, 1997). *Vlastní zkušenost* je faktor, který poskytuje nejvíce realistické informace jedinci o jeho schopnosti řešit nové situace. Zatímco úspěšný výkon zvyšuje vnímanou akademickou účinnost, neúspěšný výkon ji naopak snižuje. Úkolem učitelů je, aby při setkání žáků s neúspěchem nedocházelo ke snížení přesvědčení o jejich vlastních schopnostech, ale aby byl východiskem pro další zvládnutí znalostí, činností a způsobů řešení problému. (Pajares, 2006, podle Krejčové, 2011). Učitel může svými hodnotícími aktivitami vést žáky k tomuto pojetí neúspěchu (Kolář, Šikulová, 2009). Dalším zdrojem je *zprostředkovaná zkušenost*. Tu žák získává prostřednictvím pozorování svých spolužáků, učitelů a vrstevníků. Díky tomuto může žák získat cenné informace, aniž by zakoušel případný neúspěch. Prostřednictvím *sociálního přesvědčování* žák přijímá verbální i neverbální informace o svých výkonech a svém chování ze svého sociálního okolí (Krejčová, 2011). Tento zdroj informuje

žáky o tom, že mohou uspět v úkolech přidělených jejich sociálnímu prostředí (Bandura, 1994). Jako poslední zdroj vnímané akademické účinnosti uvádí Bandura *emocionální reakce* na konkrétní situace. Nejedná se ovšem o reálný stav, ale o způsob, jak situaci žák reflektuje (Krejčová, 2011). Prostředí třídy, kde se žáci necítí dobře, snižuje jejich vnímanou akademickou účinnost, třídní prostředí, kde se navzájem podporují a spolupracují, ji naopak zvyšuje (Bandura, 1994).

Vnímaná osobní účinnost může být definována jako přesvědčení člověka o jeho schopnostech zvládnout určitou úroveň výkonu, které mají vliv na aktuální výkon, na účinnost v událostech, které působí v životě jedince (Bandura, 1994). Ona činí rozdíly mezi lidmi v tom, jak cítí, myslí a jedná (Bandura, 1997). Na rozdíl od specifické účinnosti (např. matematická osobní účinnost) vnímaná osobní účinnost vypovídá o sebedůvěře řešit problémy a zvládat životní změny obecně. Silný pocit obecné vnímané osobní účinnosti podporuje kognitivní procesy a výkon v různých prostředích. U specifické osobní účinnosti v různých vzdělávacích oblastech je známá souvislost s kompetencemi a motivací v těchto oblastech (Bandura, Schunk, 1981). Vnímaná akademická účinnost se pak vztahuje ke vzdělávacímu prostředí a studijním aktivitám obecně.

Důležité je také odlišit často zaměňované koncepty vnímané akademické účinnosti (academic self-efficacy) a školního sebepojetí (academic self-concept). Sebepojetí je více komplexní konstrukt, více stabilní v čase a je orientováno především do minulosti. Zahrnuje kognitivní a emocionální reakce jedince a je silně ovlivněno srovnáváním s ostatními, které tyto emocionální reakce vyvolává. Naopak vnímaná akademická účinnost je v první řadě obecný kognitivní úsudek self o svých schopnostech na základě relevantních kritérií zvládnutí. Je orientována do budoucnosti (Bong, Clark, 1999).

V rámci vnímané osobní účinnosti dochází k častému zaměňování se sebeúctou (self-esteem). Hlavní prvek pro odlišení těchto dvou fenoménů je ten, že vnímaná osobní účinnost je založená na přesvědčeních o svých vlastních schopnostech, zatímco u sebeúcty jde o přesvědčení o své ceně. Jedinec může soudit sebe velmi neúčinně v daných aktivitách, aniž by utrpěl jakékoliv ztráty v osobním sebehodnocení. Lidé však mají tendenci kultivovat svoje schopnosti v aktivitách, které jim dávají pocit vlastní ceny. Tyto aktivity jsou často předmětem zájmu různých šetření a potom dochází k vysoké pozitivní korelaci mezi vnímanou osobní účinností a sebeúctou (Bandura, 1997).

Úroveň vnímané účinnosti můžeme také měřit. Většinou se používá forma sebesposuzovacích dotazníků. A. Bandura (1986) však nedoporučuje měření osobní účinnosti obecně bez zasazení do rámce konkrétní situace či činnosti. Za vhodné považuje konstruování specifických škál podle konkrétní oblasti a vnímané účinnosti v ní (Bandura, 1997). Bandura sám sestavil škálu vnímané osobní účinnosti pro děti (Children's Self-Efficacy Scale). Skládá se z několika subškál, jedna z nich je škála vnímané akademické účinnosti zaměřená na jednotlivé vyučovací předměty. Žáci zde vyjadřují své přesvědčení o tom, do jaké míry předepsanou situaci zvládnou (Bandura, 2006, podle Draberové, 2012).

V našem výzkumu budeme rovněž zjišťovat míru vnímané akademické účinnosti u dětí prostřednictvím sebehodnotícího dotazníku R. Burdena s názvem „Myself As a Learner Scale“ (MALS) v rámci posuzování školní úspěšnosti žáka. U nás je dotazník užíván pod označením „Jak se učím“. Základem dotazníku je 20 sebehodnotících tvrzení, které jsou zaměřeny více obecně, ne na konkrétní předmět vzdělávání. Je určen pro žáky od 4. tříd a podrobněji jej popíšeme v empirické části.

1.3.1 Výzkumy v oblasti vnímané akademické účinnosti

V rámci zkoumání vnímané osobní účinnosti a vnímané akademické účinnosti bylo provedeno mnoho výzkumů. Jejich závěry jsou dle našeho názoru velmi inspirativní a tyto poznatky by měly být více využívány při výchově a vzdělávání dětí.

Bameri a Jenaabadi zkoumali vztah mezi vnímanou akademickou účinností a školní úspěšností u studentů středních škol. Závěry šetření potvrdily pozitivní korelaci mezi vnímanou akademickou účinností a školní úspěšností. To vysvětlují tím, že vnímaná akademická účinnost znamená mít sebedůvěru v kontrole nad svými myšlenkami, pocity a aktivitami, toto ovlivňuje aktuální výkonnost, emoce a v konečném důsledku množství úsilí vyvinuté v prováděné činnosti (Bameri, Jenaabadi, 2015). Studenti s vyšší vnímanou účinností užívají více efektivně metakognitivní strategie, které zahrnují plánování a seberegulaci dovedností, ty se stávají stále důležitější pro individuální vývoj skrze vzdělávací úroveň prostředí, které je méně řízené a omezené (např. vysokoškolské studium). Rovněž disponují větším množstvím účinných kognitivních strategií v učení, zvládají svůj čas a studium více efektivně a lépe monitorují a regulují svoje vlastní úsilí. Vnímaná akademická

účinnost souvisí se studentskou sebedůvěrou ve zvládání školních předmětů, která pak predikuje známky ve škole (Chemers, Hu, Garcia, 2001).

V problematice vzdělávání jsou přínosné závěry výzkumů, které „pouze“ neměří existující úroveň vnímané akademické účinnosti, ale s touto úrovní manipulují. Bouffard-Bouchard a její spolupracovníci ovlivňovali víru v osobní účinnost u studentů poskytováním fiktivní výkonové normy prostřednictvím zpětné vazby. Studenti, jimž byla poskytována pozitivní zpětná vazba (informace o vysokém výkonu) vykazovali vyšší aspirace, účinnější strategie flexibility ve zkoumání řešení, dosáhli vyšších výkonů a byli více přesní v hodnocení úrovně svého výkonu, než byli studenti se stejnými schopnostmi, kteří ovšem přijímali méně pozitivní zpětnou vazbu (Bouffard-Bouchard, 1990). To je důležitý závěr především pro učitele samotné, ale také pro rodiče žáků. Při osvojování dovedností a znalostí je úkolem učitele zprostředkovat zkušenosti úspěchu v průběhu vzdělávacího procesu, jelikož toto ovlivňuje další práci a výkony ve škole (Pajares, 2006, podle Krejčové, 2011).

Sebedůvěra jako jedna ze schopností přispěje k dokončení nebo vyřešení úkolu více klidným a přemýšlivým způsobem. Například rozhodování ve složitém a málo přehledném prostředí vyžaduje integraci většího množství rozdílných informací, interpretování zpětné vazby, testování a revidování znalostí a implementování vybraných přístupů. Bandura a Jourden, (1991) zjistili, že probandi, kteří byli na vyšší úrovni rozhodování skrze vyšší akademickou účinnost, a to buď prostřednictvím sebehodnocení, nebo výše uvedeného způsobu manipulování hodnocení výkonu, používali více promyšlené a vhodné analytické strategie pro zlepšení výkonu, než tomu bylo u méně účinných účastníků. Zajímavé jsou rovněž studie týkající se změn vnímané akademické účinnosti v průběhu času, které následně ovlivňují kognici, motivaci a samotný výkon. Ouveneel a Schaufeli realizovali výzkum, na kterém participovalo 345 vysokoškolských studentů. Studenti byli rozděleni do skupin podle stability, tedy rozdílu ve změnách vnímané akademické účinnosti v průběhu času. Autoři dospěli k očekávanému výsledku. Studenti se zvyšující se úrovní vnímané účinnosti rovněž zvyšovali svoji angažovanost a výkon v průběhu času. Studenti, u kterých dojde ke snížení úrovně vnímané akademické účinnosti, jsou potenciálně ohroženi nižší angažovaností a výkonností v průběhu času (Ouveneel, Schaufeli, 2013).

1.4 ŠKOLSKY ÚSPĚŠNÝ A NEÚSPĚŠNÝ ŽÁK

Být úspěšný nebo neúspěšný žák může být pro žáka velmi intenzivní prožitek. Prožitek úspěchu není závislý jen na takzvaném "objektivním" hodnocení. Důležité je, zda se z hlediska nároků jeví podaný výkon jako dosažení nebo nedosažení daného cíle. Z hlediska jedince může být tentýž výkon v různých souvislostech posuzován jako úspěšný, jindy jako neúspěšný (Kolář, Šikulová, 2009). Helus (1982) vidí úspěšného žáka jako plně využívajícího svých vnitřních psychických předpokladů a v jednotě s tím i vnějších možností. Toto potom ovlivňuje rozvoj původních psychických předpokladů a uplatnění žáka ve výchovně vzdělávacím procesu, které přináší vnější ocenění i vnitřní uspokojení.

Základními předpoklady školní úspěšnosti jsou snaha ve škole uspět, vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností. Podle Semerádové (1995) úspěšný žák prokazuje dobré vrozené rozumové schopnosti, motivaci a volní úsilí a v neposlední řadě sociální adaptabilitu.

Jako úspěšného charakterizujeme takového žáka, který zvládá konkrétní požadavky školy a je většinou hodnocen pozitivně. Kolář a Šikulová (2009) ve svém výzkumu zjišťovali, jak učitelé charakterizují úspěšného žáka. Prioritou pro učitele je především kognitivní vývoj žáka, dle jejich charakteristik úspěšný žák dokáže zvládnout základní učivo, umí srozumitelně vyjádřit své myšlenky a prožitky, klást otázky, dokáže formulovat a obhajovat svůj názor, je schopen prezentovat učební látku vlastními slovy. Mimo jiné učitelé očekávají, že dokáže řešit problémové úkoly a je schopen aplikovat poznatky z vyučování do běžných životních situací.

Naopak jako neúspěšného charakterizujeme takového žáka, který není schopen zvládnout požadavky konkrétní školy, popřípadě konkrétního učitele, a je tedy hodnocen většinou známkami vyšších stupňů. Neúspěšný žák propadá, opakuje ročník, ve školách, kde již neplní školní docházku, je pro neprospěch vylučován, případně vykonává na začátku příštího školního roku opravné zkoušky atd. Může svým chováním narušovat práci učitele ve třídě, velmi často působí nežádoucím způsobem v třídním kolektivu, porušuje normy chování. Je to tedy nepříznivý jev z hlediska vyučování jako celku (Kolář, Šikulová, 2009).

Vágnerová (2005) považuje za školsky neúspěšné ty žáky, kteří nejsou schopni dosáhnout požadovaných výsledků, protože k nim nemají předpoklady, ať už ve formě dostatečných schopností nebo způsobilosti tyto schopnosti využívat. Někteří žáci nejsou ke školní práci dostatečně motivovaní, nemají žádný subjektivní důvod, aby vynakládali potřebné úsilí.

Osobní význam neúspěchu může být pro žáka různý. Buď mu vadí, trápí se jím, může snižovat jeho sebehodnocení, nebo mu nevadí, protože jsou pro něj důležité jiné hodnoty (většinou zprostředkované rodinou). Lhostejnost žáka ke špatným známkám může být i důsledkem působení obranných mechanismů.

„Role dobrého žáka není definována jen jeho výkonem, ale i konformitou k požadavkům učitele, snahou ve škole uspět a tímto způsobem potvrdit význam školy jako instituce a učitele jako jejího reprezentanta. Neúspěch by měl být důvodem ke zvýšenému úsilí. Měl by vyvolávat pocity zahanbení, popřípadě i viny jako důkazu přijetí obecné normy majoritní společnosti, která o významu školy nepochybuje. Pokud tomu tak není, dítě se nechová v souladu s normami a musí být nějak potrestáno, pokáráno nebo odsouzeno. Lhostejnost ke špatné práci je řazena do kategorie nežádoucího chování“ (Vágnerová, 2005, s. 35). V této do určité míry odlišné definici úspěšného žáka Vágnerová uvádí prvek konformity, který je součástí chování dobrého žáka a ačkoli není v souvislosti s touto tematikou často zmiňován, svoji roli v edukačním prostředí sehrává.

Mareš (2013) používá k charakterizování neprospívajícího žáka dvě definice, jejichž autoři se intenzivně věnovali problematice školní úspěšnosti a neúspěšnosti u nás a na Slovensku.

1. definice pochází z díla *Hvozdíka (1970)*, který za neprospívajícího žáka považuje toho žáka, který nevyhověl požadavkům školy a alespoň z jednoho vyučovacího předmětu byl ohodnocen nedostatečnou známkou.

2. definice vychází z vymezení pojmu školní úspěšnosti od *Heluse (1979)* - *„Neúspěšný žák je žák, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání“* (Mareš, 2013, s. 538).

Tuto definici Mareš (2013) na základě práce Heluse podrobně rozvádí, jelikož obsahuje tři důležité složky žákovy neúspěšnosti.

1. *Školní neúspěšnost jako nesoulad, kdy se neřeší rozpory:*

- mezi tím, co žák umí, a tím, co mu učitel ukládá;
- mezi nově vznikajícími potřebami žáka a stávající úrovní jeho sil, přehledu, odpovědnosti;
- mezi reálným postavením žáka a obrazem, který si o něm vytvořili učitelé, rodiče, spolužáci;

- mezi vnějším hodnocením žáka druhými lidmi a jeho sebehodnocením;
- mezi požadavky kladenými žákovi zvnějšku a jejich vnitřním přijímáním žákem.

2. *Školní neúspěšnost, která se projevuje ve výkonu žáka, v jeho činnostech, ale i v nedostatečném rozvoji žákovy osobnosti:*

- u žáka nelze sledovat pouze výkonové ukazatele, nakořl splňuje školní kritéria;
- za výkony žáka stojí psychické procesy, způsoby porozumění a zapamatování učiva, žákovy styly učení a je zapotřebí, aby ty byly kvalitní;
- neúspěšní žáci nemívají problémy jen s učením, ale také s chováním.

3. *Školní neúspěšnost není jen problémem žáka samotného, ale je produktem špatné spolupráce všech aktérů výchovy a vzdělávání.*

1.5 OBDOBÍ PUBESCENCE Z POHLEDU PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI

Období pubescence trvá přibližně od 11 do 15 let. Z biologického hlediska je možné toto období ještě rozdělit na *fázi prepuberty*, která začíná prvními známkami pohlavního dospívání, zejména objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků. Končí nástupem menarche u dívek a první emisí semene u chlapců. Tato fáze trvá zhruba od 11 do 13 let. Následuje *fáze vlastní puberty*, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Vlastní pubertu můžeme vymezit věkovým rozpětím 13 - 15 let. Sociálním mezníkem je ukončení základního vzdělání a volba dalšího profesního směřování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Po období pubescence následuje období adolescence (15-22 let), kdy jedinec dosahuje plné reprodukční zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). V období pubescence a následné adolescenci, jež souhrnně nazýváme dospívání, dochází k celkové proměně osobnosti jedince a to somatické, psychické, sociální. Ačkoliv jsou změny podmíněny biologicky, ovlivňují je i psychické a sociální faktory (Vágnerová, 2012).

Jiní čeští autoři jako např. Vágnerová (2005, 2012) a Macek (1999) zahrnují období přibližně od 11 do 15 let pod označení adolescence (subfáze raná adolescence).

Období dospívání je životní etapa, ve které se mladý člověk snaží obvykle poprvé "naplno" prosazovat svoje názory, postoje a jednání, a to jak vůči vrstevníkům, tak vůči dospělým. Do jaké míry se mu toto vymezení daří, potom zpětně ovlivňuje jeho sebepojetí, sebehodnocení a

utváření identity (Macek, Lacinová, 2012). Úroveň sebehodnocení na počátku dospívání většiny dětí klesá a kolem 15-16 let začíná opět narůstat. V tomto věku má dítě tendenci se posuzovat podle reakcí druhých (zejména vrstevníků) na ně samé, ale také podle toho, co si oni sami o soudech druhých myslí. To se pojí s rozvojem kognitivních schopností, které je ovlivněno nástupem formálních operací (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve starší literatuře se toto období často spojuje s nutností existence vyhraněného mezigeneračního konfliktu pro zdravý a přirozený vývoj mladého člověka. Dnešní odborná literatura nepotvrzuje nutnost výskytu konfliktu mezi rodiči a dětmi. Průběh dospívání je závislý na kulturních a společenských podmínkách, které ovlivňují požadavky a očekávání společnosti, jež jsou na dospívající kladeny (Vágnerová, 2012). V tomto směru Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují antropologické studie Meadové z tichomořských ostrovů, které nepotvrdily nutnost krizí vyznačujících se bouřlivým projevem. Ovšem nelze popřít obecnou potřebu sebeprosazení a to zejména vůči rodičům a dospělým autoritám. Ta se objevuje již na počátku dospívání, v průběhu se pak rozšiřuje na potřebu akceptace vlastní osoby a na potřebu posílení vlastní autonomie. Nástup dospívání vede k nové kvalitě sebeuvědomění, ze které vyplývá potřeba potvrdit si svoji vlastní hodnotu, ve vztahu k vrstevníkům a kamarádům jde zejména o zrovnoprávnění vlastní pozice. Mezi rodiči a dětmi jde především o celkovou atmosféru a styl komunikace v rodině, pro dospívající děti je důležitý zájem rodičů a jejich emocionální angažovanost (Parish, 1987, podle Macka, Lacinové, 2012). Pokud mají dospívající pocit, že mohou v rodině svobodně prezentovat svoje názory a pocity (i když s nimi nemusí rodiče souhlasit), konflikty nejsou fatální a nezasahují sebevědomí a sebeúctu dítěte (Grotevand, Cooper, 1985, podle Macka, Lacinové, 2012). Podstatné přitom ovšem není, co si myslí rodiče, ale jak komunikaci a interakci posuzují sami dospívající. Na začátku nejde dospívajícím o úplnou nezávislost na rodičích, ale především o jejich zájem, partnerství v komunikaci, o emoční podporu a respekt (Macek, Lacinová, 2012).

Tato vývojová perioda je charakteristická kumulací mnoha změn a z toho vyplývá zvýšené riziko různých problémů. Typickým znakem puberty je citová labilita, v emočním projevu je nápadná větší impulzivita a obtížné sebeovládání, tendence reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůst emočního zmatku (Vágnerová, 2012). Učitel sice ví, že v pubertě je emoční nestabilita běžná, ale její konkrétní projevy jej mohou obtěžovat natolik, že se mohou odrazit ve zhoršeném hodnocení. Výkyvy emocí bývají doprovázeny kolísáním aktivační úrovně, intenzivní činnost snadno střídá apatie a nechť k jakékoli aktivitě, což se odráží i ve

školní práci. Výsledkem bývá kolísání výkonu a s tím i související zhoršení známek (Vágnerová, 2005). Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu.

V době dospívání se mění celkové sebepojetí, pubescent je labilnější a méně sebejistý, dochází k výkyvům v sebehodnocení. Důvodem tohoto nejsou pouze narůstající nároky školy, ale i schopnost uvažovat v oblasti výkonů hypoteticky. Nejistota, která ze schopnosti uvažovat hypoteticky vyplývá, se projevuje radikalismem a tendencí ke zkratkovitému hodnocení. Z jedné špatné známky nebo konfliktu s učitelem může žák vyvodit nesprávné závěry a odmítne problém napravit. Jakékoli znevýhodnění a nespravedlnost může být v této době velmi intenzivně prožíváno (Vágnerová, 2005; Vágnerová, Klégrová, 2008).

Ve středním a starším školním věku ovlivňuje sebehodnocení dětí čím dál více i názor vrstevníků, které nemusí být shodné s hodnocením dospělých. Pozitivního ocenění a s ním spojené prestiže lze dosáhnout ve vrstevnické skupině i jiným způsobem. Postupná emancipace ze závislosti na rodině se může projevovat i odmítáním rodinou proklamovaných hodnot. Škola pro dospívajícího představuje hodnotu dospělých, spojenou se závislostí v dětství. Z tohoto důvodu může škola fungovat jako zástupný model, vůči němuž se dospívající projevuje negativisticky. Ignorováním dříve respektovaných hodnot dokazuje svou nezávislost. Školní neúspěch se může stát revoltou proti rodičům (Vágnerová, 2005). Pozitivní roli v tomto období mohou sehrát volnočasové aktivity, které ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj jeho schopností a dovedností. Mohou také kompenzovat negativní vliv rodiny i školní neúspěšnosti (Vágnerová, 2012).

V tomto období se mění vztah k autoritě, pubescenti jsou kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám, již nejsou ochotni akceptovat jejich názory či rozhodnutí automaticky, bez ohledu na jejich obsah. Dospělého obecně akceptují jako autoritu jen tehdy, když jim něčím imponuje a mohou si ho vážit, což ovlivňuje i žákův vztah k učiteli. Pokud učitele uznává, pak obvykle v jeho předmětech i lépe pracuje. Změna postoje ke škole se projeví i ve vztahu ke známkám. Školní prospěch se stává prostředkem k dosažení důležitějšího cíle v podobě dalšího studia nebo profesní přípravy. Školní úspěšnost přestává být cílem sama o sobě. Učivo žákům může často připadat zbytečné, nesmyslné, žáci o něj nejeví velký zájem. Ve starším školním věku se mění motivace k učení. Žák si stabilizuje svůj osobní standard týkající se prospěchu, který je akceptován rodiči a učiteli a jehož žák dosahuje bez většího úsilí. Motivace k učení také závisí na subjektivním významu učení, jestliže se jeví jako nepotřebné, klesá motivace k práci ve škole. Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle

toho, zda je baví nebo ne, jestli jsou v nich úspěšní či ne. Pokud nebyl žák v předchozím období školní docházky ve škole úspěšný, zvyšuje se riziko odmítnutí školy, resp. vzdělání jako osobně důležité hodnoty (Vágnerová, 2005, 2012).

Školské problémy dospívajících dost často souvisejí s negativními zkušenostmi z rodiny. Zkušenosti z jednoho prostředí se odráží v prostředí druhém. Dospívající, kteří nerespektují autoritu rodičů, neuznávají ve většině případů ani autoritu učitelů (Vágnerová, 2005).

2 RODINA

Rodinu chápeme jako tradiční primární společenskou instituci, která se nesmazatelně podepisuje na rozvoji osobnosti a zanechává ty nejvýraznější stopy na jejím utváření (Kraus, Poláčková et al. 2001). Ti z nás, kteří měli možnost vyrůstat ve funkční rodině, si v dospělosti plně uvědomí, že rodina je společenství lidí, které je se svou každodenní interakcí, podporou, pomocí, ale i se svými konflikty, specifickými vztahy všech svých členů v jistém smyslu zcela nenahraditelné, a to po celý život člověka. V této kapitole se věnujeme instituci, která rovněž velmi výrazně ovlivňuje vzdělávací dráhu jedince a jeho profesní směřování.

Rodina je představitelkou primárních skupin, která se vyznačuje intimitou, vysokou soudržností, autentičností, která se odvíjí ze silných citových vazeb uvnitř rodiny, a silným vlivem na jejich členy. Většinou je první sociální skupinou, se kterou se jedinec setkává, po určitou dobu je téměř jedinou a po celý život zcela jedinečnou (Oliverius, 1989). Děti svou existencí pomáhají uspokojovat psychosociální potřeby svých rodičů a oni naopak svým chováním a jednáním naplňují potřeby svých dětí, které jsou základní a nezbytné pro vývoj zdravé osobnosti (Matějček, 1986).

Rodina velmi silně působí na vývoj a formování osobnosti dítěte jako celku, ale i jejích subsystémů. Toto je možné vidět na rozdílech mezi dětmi vyrůstajícími např. v dětských domovech nebo v dysfunkčních rodinách a naopak na dětech vyrůstajících ve funkčním rodinném prostředí. Funkční rodina s kladným emočním vztahem k dítěti a se svojí péčí a starostlivostí podporuje zdravý rozvoj osobnosti. Naopak dysfunkční rodina se záporným emočním vztahem k dítěti, rodina zanedbávající nebo týrající, vývoj dítěte ztěžuje, narušuje a trvale poznamenává (Čáp, 1996).

Rodina je primárním prostředím, které rovněž zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské psychiky. Dle Vágnerové (2001) je nejvýznamnějším prostředím, jelikož:

- *Poskytuje základní zkušenosti*, které dítěti zprostředkovávají svět určitým způsobem. Ovlivňuje základní postoj dítěte ke světu a k poznávání tohoto světa. Tyto zkušenosti určují, jak bude informace chápat a interpretovat a zda pro něj budou důležité.
- *Rodina je osobně významným prostředím*, které by mělo být pro dítě zdrojem jistoty, bezpečí a citového zázemí. Je důležitá pro rozvoj pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností dítěte.

- *Působení biologických rodičů je komplexní, nelze jednoznačně odlišit genetické a sociální vlivy. Rodiče mají podobné dispozice jako jejich děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají.*
- *Rodinné prostředí podporuje rozvoj dětského uvažování ve smyslu zaměřenosti. Rozvíjí u svých dětí kompetence a způsoby uvažování, které jsou zde užitečné a jichž si tato sociální skupina cení. Odráží se zde hodnotový systém rodiny i celková úroveň rodičů.*

Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí. Vlastnosti tohoto prostředí ovlivňují jeho vývoj. Rodinné prostředí patří k významným činitelům, které ovlivňují školní úspěšnost. Rodina působí na učení žáka buď přímo skrze podmínky pro činnost dítěte, nebo nepřímo tím, že formuje vlastnosti, postoje, pracovní návyky, které potom ovlivňují samotnou vzdělávací aktivitu (Hvozdík 1970; Vágnerová 2001). Pozitivní rozvoj dítěte ovlivňují rodiče, kteří jsou motivováni věnovat se péči o své děti a jejich rozvoji a kteří jsou na dostatečné vzdělanostní úrovni (Vágnerová, 2001).

Rodina je primárním socializačním činitelem. Poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Je pro něj důležitým modelem sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do společnosti také mimo jiné tím, že mu předává a zprostředkovává určité sociální požadavky a normy. Pomocí odměn a trestů podporuje jejich přijetí a interiorizaci. Jednotlivé rodiny přitom vybírají a zprostředkovávají dítěti z bezprostředního okolí a prostředí společnosti různé prvky – modely, formy životního stylu, hodnotové orientace, názory apod. (Čáp, 1996). Rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, jelikož emoční vazby v rodině jsou silnější a bližší. Pokud se požadavky rodiny a školy liší, převládnu zpravidla nároky rodičů (Vágnerová, 2005).

Nástup dítěte do mateřské a později základní školy je pro dítě a jeho rodinu důležitým životním mezníkem. Dítě se setkává v raném věku s primární skupinou, kde platí jiná pravidla, než v rodině. Dítě se zde seznamuje s lidmi z odlišného společenství a postupně si uvědomuje rozdíly mezi svojí rodinou a členy školního prostředí. Dochází u něj ke srovnávání norem, hodnot, které mu obě skupiny zprostředkovávají. V případě, že normy a hodnoty jsou v rozporu, proces vzdělávání se pro dítě většinou problematizuje. Rovněž postoj rodičů dítěte ke škole, školním výsledkům a obecně ke vzdělávání se v jednotlivých rodinách velmi liší, což může do značné míry ovlivnit atmosféru v rodině a vztahy mezi jejími členy. Někteří

rodiče doslova fetišizují školní výsledky svého školou povinného dítěte (Matoušek, 2003). Pro rodinu se stávají školní úspěchy a nezdary jedny z nejdůležitějších. Školní úspěšnost bývá pro některé rodiny, zejména u vzdělanějších rodičů, jednou ze základních hodnot rodiny, někdy může být i měřítkem její úspěšnosti (Havlík, Kořa, 2011). Může docházet k přetěžování dětí prostřednictvím vysokých požadavků školy i rodičů (vysoký výkon ve škole, náročné mimoškolní aktivity). V adolescenci se dítě postupně odpoutává od své rodiny, důležitou se pro ně stává vrstevnická skupina, dítě vidí svoji rodinu již více kriticky (Matoušek, 2003).

Vztah rodiny a školy prošel dlouhým a složitým vývojem a v současné době se v naší společnosti funkční podoba tohoto vztahu ve změněných společenských podmínkách teprve ustavuje. Z historického hlediska můžeme říci, že škola pomohla dítě vyvázat z předčasné ekonomické aktivity, zdůraznila nutnost dítě chránit a pečovat o ně, prodloužila jeho dětství a mládí. Stala se součástí životního stylu rodiny. Organizuje do značné míry čas rodin, vstupuje do hodnotového systému jejích členů (Havlík, Kořa, 2011). Současná rodina se potýká ve vztahu ke škole a ke vzdělávání svých dětí s řadou nových problémů. Disharmonicky působí posilování ekonomického zabezpečování dětí a pokles výchovné péče o ně. V rámci procesu individualizace ve společnosti dochází často u obou rodičů k upřednostňování vlastního profesního růstu na úkor výchovné péče o děti. Tím dochází ke snižování výchovné funkce rodin a k tendenci některých rodičů přesunout část odpovědnosti na školu, případně na další výchovné subjekty (Kraus, Poláčková et al. 2001). Tato změna v chování některých rodičů rovněž souvisí s jejich vlastní nejistotou při výchově. V průběhu jedné generace se změnil výchovný trend v naší společnosti. Generace vychovávaná převážně prostřednictvím silného řízení vede své děti s minimem požadavků a nedostatkem kontroly jejich plnění. To souvisí nejenom se zásadní změnou společenské situace, ale rovněž se vším v životě lidí, co tuto změnu doprovázelo. Dochází ke zvyšování časové zaneprázdněnosti rodičů, přibývá neúplných rodin a jedinců, kteří v průběhu života založí více než jednu rodinu. To vše a ještě mnoho dalších změn má negativní dopad na příznivý vývoj dítěte. Proměny současné rodiny přináší ovšem i pozitivní změny. Proces demokratizace uvnitř rodin více zrovnoprávnil všechny jejich členy. Mocenské postavení muže již není výsadní, žena získala některá práva a povinnosti, které dříve náležely jen mužům. Děti se stále aktivněji a tvořivěji podílejí na organizaci rodinného života (Kraus, Poláčková et al. 2001).

2.1 VLIVY RODINY PŮSOBÍCÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Jak již bylo uvedeno, školní úspěšnost žáka ovlivňuje mnoho rozličných faktorů a to jak vnějších, působících z okolního prostředí, tak vnitřních, týkajících se samotné osobnosti dítěte. V této subkapitole se budeme věnovat vybraným vlivům rodiny působícím na školní úspěšnost dítěte, které jsou předmětem našeho zkoumání.

Závěry výzkumů zkoumajících školní úspěšnost a koncepty podobné mluví téměř jednoznačně. Působení rodiny na úspěšnost dětí ve vzdělávacím prostředí má stejnou váhu jako jejich kognitivní předpoklady. Někteří výzkumníci předpokládají, že faktory rodiny mohou být v některých případech dokonce významnější.

2.1.1 Výchovné styly rodičů

V Pedagogickém slovníku je výchovný styl označen jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), např. rodiče k dítěti, učitele k žákovi apod. U nás se dlouhodobě zabýval výchovou a výchovnými styly J. Čáp. Ten ve svém pojetí zdůrazňuje význam kladného emocionálního vztahu a kladení požadavků a jejich následné kontroly. *"Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně"* (Čáp, 2007, s. 303).

K. Lewin se svými spolupracovníky uspořádal experiment k prozkoumání účinků odlišných stylů výchovy. Experiment byl prováděn v přirozených podmínkách a účastnili se ho studenti středních škol. Studenti byli vedeni vychovatelem vždy po určitou dobu jedním ze tří výchovných stylů. K. Lewin ve svém výzkumu použil tři základní typy výchovného vedení, a to *autoritativní, liberální a demokratický výchovný styl*. Průběh a závěr experimentu byl takový, že při každém vedení se tytéž děti chovaly různým způsobem a rovněž jednotlivé výchovné styly hodnotily odlišně. Za optimální bylo účastníky experimentu považováno demokratické vedení, při kterém vychovatel podával návrhy a dával mezi nimi dětem na vybranou, celkově uděloval málo příkazů a podporoval iniciativu, skupina s vychovatelem diskutovala o společné práci (Lewin, 1939, podle Čáp, Mareš, 2007). Velkým přínosem tohoto experimentu bylo mimo jiné to, že jedna osobnost vychovatele vyvolala

prostřednictvím různých výchovných stylů u jedné skupiny žáků rozdílné chování a prožívání. To je důležitý poznatek především pro výchovu v rodině, která prostřednictvím určitého výchovného stylu „produkuje“ chování nebo prožívání dítěte, které se díky dlouhodobému působení může stát trvalým rysem.

Další známou typologií rodičovských stylů, která je v zahraničních výzkumech hojně využívána, je typologie výchovných stylů v rodinách podle D. Baumrind (2005). Autorka realizovala longitudinální výzkum, ve kterém sledovala výchovu dětí v rodinách od předškolního věku do dospívání. V průběhu výzkumu provedla tři měření. Na základě prvního měření stanovila tři základní typy výchovného přístupu rodičů k dětem a to:

- *autoritářský* – rodiče se snaží ovlivňovat, kontrolovat a hodnotit chování svých dětí v souladu s normami, které považují za absolutní; často se vyskytuje v kombinaci se záporným emocionálním vztahem;
- *autoritativní* - rodiče vedou děti aktivním způsobem, hledají řešení problémů a vysvětlují důvody svých rozhodnutí; obvykle doprovází kladný emocionální vztah;
- *liberální* – minimální kontrola v kombinaci s nenásilnou akceptací potřeb a chování dítěte ze strany rodičů; dominantní je kladný emocionální vztah.

Po druhém měření byly popsány dva další typy a to odmítající a tradiční výchova. *Odmítající* rodiče většinou nereagují na potřeby svého dítěte, výchovu převážně nedoprovází ani pozitivní emocionální vztah. *Tradiční* výchova je typická genderově vymezenými rolmi otců a matek. Autorka dále stanovila na základě charakteristik chování adolescentů dvanáct škál, které popisovaly míru v určitých oblastech chování (sociální angažovanost, všeobecné schopnosti apod.). Adolescenti vykazovali pod určitým výchovným řízením různé typy chování, které autorka popsala prostřednictvím adolescenty projevovaných vlastností. Při dlouhodobém sledování se ukázala stabilita výchovných stylů rodičů od raného dětství do adolescence. Jako významný se potvrdil především kladný emoční vztah mezi rodiči a dětmi, který pozitivně ovlivňoval sebevědomí, rozvoj schopností a dovedností (Baumrind, 1991, podle Krejčové, 2011). Přínosnou se ve výchově projevila kombinace kladného emočního vztahu spolu s kladením požadavků a jejich kontrolou, což je v souladu s pozdějšími výzkumy, a to i v našem prostředí (Baumrind 1991, podle Krejčové, 2011; Gillernová, 2009c).

J. Čáp se svými kolegy od konce šedesátých let na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze zkoumal vztah způsobu rodinné výchovy k chování a vlastností

mladistvých a přitom zdokonaloval model způsobu výchovy. Díky této systematické práci v devadesátých letech došli k *analyticko-syntetickému modelu*, který je nazýván *model devíti polí* (obr. č. 1). Model devíti polí způsobu výchovy v rodině posuzuje vzájemné působení emocionálního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení. Dimenzi emočního vztahu tvoří kladná a záporná komponenta, dimenzi řízení tvoří komponenta požadavků a volnosti. Kombinací komponent daných dimenzí vzniklo devět polí, které představují různé způsoby výchovy v rodině. Z této koncepce vychází Dotazník o způsobu výchovy v rodině (Čáp, 2007; Gillernová, 2005), který blíže představíme ve výzkumné části, jelikož jeho prostřednictvím budeme zjišťovat styl výchovného působení rodičů.

		ŘÍZENÍ			
		silné	střední	slabé	rozporné
EMOČNÍ VZTAH	záporný	1		2	3
	záporně -kladný	9			
	kladný	4	5	6	7
	extrémně kladný			8	

Obr. č. 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině podle J. Čápa (Čáp, Mareš, 2001)

Ačkoli způsob výchovy v rodině týkající se jednotlivce je relativně stabilní a v průběhu vývoje dítěte se příliš nemění, celkový trend vychovávání dětí v rodinách ve společnosti se zřetelně vyvíjí. Bronfenbrenner (1985, podle Krejčové, 2011) provedl analýzu typických výchovných stylů od počátku dvacátého století do jeho druhé poloviny a zjistil výrazný posun k liberalizaci ve výchově. Podle autora jsou velmi důležité historické a kulturní podmínky ve společnosti, které na výchovný styl působí. U nás jsme toto měli možnost rovněž sledovat, kdy se během krátké doby změnil převládající výchovný styl v rodinách (Gillernová, 2009b), k čemuž přispěly i společenské změny.

Způsob výchovy patří k důležitým podmínkám ve vývoji osobnosti a má vliv na chování a prožívání člověka. Důležitý je emoční vztah dospělého k dítěti. Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a vychází z předpokladu, že člověk je v podstatě dobrý, schopen příznivého vývoje, čemuž napomáhá vhodná výchova. Naproti

tomu záporný vztah k dítěti souvisí s negativním hodnocením člověka, s pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje. Silné výchovné řízení bývá spjato s koncepcí přísné autoritativní výchovy vyznačující se poslušností a kázní dítěte, naopak mírnější kontrola a regulace dítěte je spojována s podporou samostatnosti, iniciativy a autonomie. Kladný emoční vztah k dítěti však neznamena výchovu bez požadavků a kontroly jejich plnění. Jako optimální se ve výchově osvědčila střední míra řízení spojená s kladným emočním vztahem, která respektuje osobnost dítěte, podporuje vývoj jeho kladného sebehodnocení a svědomí (Čáp, 2007).

Dornbusch et al. (1987) ve svém výzkumu zjišťovali na vzorku přibližně osmi tisíc středoškolských studentů, který výchovný styl se nejvíce pojí se školní úspěšností. V tomto výzkumu byly použity výchovné styly podle typologie Baumrind (1966, 1967, podle Baumrind, 2005) a to autoritativní, autoritářský a liberální. Autoritativní výchovný styl vyznačující se aktivním vedením dětí, společným hledáním řešení problémů, vysvětlováním svých rozhodnutí apod. (Baumrind, 1991, podle Krejčová, 2011) byl nejvíce pozitivně spojen se školní úspěšností na rozdíl od autoritářského a liberálního (Dornbusch et al., 1987).

Další studie týkající se vztahu školní úspěšnosti a výchovných stylů v rodině realizoval Steinberg se svými kolegy. Na jeho výzkumu participovalo 120 žáků a studentů ve věku od 10 do 16 let. Steinberg et al. (1989) zjišťovali vztahy jednotlivých komponent autoritativního výchovného stylu ke školní úspěšnosti. Byla sledována rodičovská akceptace, vřelost, podpora autonomie, kontrola chování a přísnost. Závěr výzkumu byl ten, že školní úspěšnost nejvíce ovlivňovaly pocit autonomie u studentů a jejich orientace na školní práci. Adolescenti, kteří popisovali svoje rodiče jako vřelé s demokratickým přístupem, kteří u nich podporovali pocit autonomie a jejich orientaci na školní práci, byli ve škole úspěšnější (Steinberg et al., 1989).

2.1.2 Sociokulturní a vzdělanostní úroveň rodiny působící na školní úspěšnost dítěte

Vzdělání rodičů patří k nejvlivnějším sociokulturním determinantám školní úspěšnosti dítěte. To bylo potvrzeno již nesčetným množstvím výzkumů u nás i v zahraničí. Již v počátcích zkoumání této problematiky u nás Hvozdík zjistil, že vzdělání rodičů má významný vliv na prospívání a neprospívání žáků. U skupiny neprospívajících žáků mělo 2/3 rodičů neúplné základní vzdělání. Rodiče vyznamenaných žáků měli až ve 4/5 středoškolské nebo

vysokoškolské vzdělání (Hvozdík, 1970). V jiném období, ale na zkoumání obdobné problematiky, se ve své práci zaměřila Rabušicová (1995, podle Katrňáka, 2004). Vedle postoje rodičů ke vzdělávání se rovněž potvrdil jako důležitý faktor vzdělání rodičů a typ rodinného prostředí, z kterého dítě pocházelo a mělo významný vliv na jeho výsledky ve škole.

Vzdělání rodičů se také promítá do dalších oblastí působících na školní úspěšnost dítěte. Proto jsou jeho vlivy tak významné. Vzdělání rodičů ovlivňuje podnětnost rodinného prostředí, trávení volného času a celkový životní styl rodiny, výrazně působí na vzdělávací aspirace dítěte, ovlivňuje kvalitu spolupráce rodiny se školou, vzdělání je pro vysokoškolsky vzdělané lidi důležitou hodnotou, která zaměřuje jejich chování atp. Velká propojenost s dalšími oblastmi ale znesnadňuje snahu o zmírnění dopadu na vzdělávání dítěte.

Vzhledem k povaze tohoto faktoru bylo jeho působení často předmětem zájmu sociologických výzkumů. Úloha vzdělání byla studována již v předtransformačním období, ovšem dříve nebylo tolik spjato s ekonomickými faktory (Matějů, Straková, 2006). A jak se s oblibou používá příměr stále více se rozevírajících nůžek mezi skupinami bohatých a chudých v současné společnosti, děje se toto i prostřednictvím dosaženého vzdělání.

Katrňák (2004) se ve své knize „Odsouzení k manuální práci“ zabývá procesem předávání vzdělanostního statusu z jedné generace na druhou. Při své práci zkoumal kulturu dělníků prostřednictvím hodnot, názorů a postojů ve vztahu ke škole a vzdělávání, kterou srovnával s obdobným v rodinách vysokoškoláků. Výzkum přinesl velmi zajímavý závěr, a sice že bariéry, které jsou mezi těmito skupinami rodin, nejsou zdroji odlišného jednání dělníků a vysokoškoláků, ale že jednání a postoje jsou reakcí na tyto bariéry, čímž potvrdil autonomní roli kultury jednotlivých vrstev při předávání vzdělanostního statusu (Katrňák, 2004).

Katrňák (2004) ve své práci používá koncept volného a soudržného vztahu jednotlivých skupin se školou a se vzděláním obecně. Mezi dělníky a školou je *volný vztah*, děti z dělnických rodin přirovnává k volně plovoucím zátkám. Voda zátky nadnáší, jsou dost lehké, aby mohly plavat, ovšem nemusí být vždy schopné čelit proudu vody. Dělničtí rodiče nekladou na dítě vysoké nároky. Když přinesou dobré známky, jsou rodiče rádi, ale nevyžadují vynikající prospěch. Rodiče – dělníci posuzují svoje děti podle toho, jaké známky ze školy dítě nosí. Jestliže nosí dobré známky, je chytré, pokud nosí známky špatné, je hodnoceno opačně. Dělnická strategie je *materiální strategie*. Dělníci se na školu na rozdíl od vysokoškoláků nespolehají. *Soudržný vztah* vysokoškoláků se školou se mimo jiné vyznačuje

tím, že vzdělání rodiče svým dětem nejrůznějšími způsoby pomáhají a vedou je. Kladou důraz na kulturní aktivity svých dětí a to ještě před nástupem do školy. Dbají na to, aby se ve volném čase věnovaly činnostem, které budou rozvíjet jejich poznání a prohlubovat jejich vědomosti. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče považují své dítě za chytré. Pokud ze školy přinese špatnou známku, vidí příčinu například v nevhodné nebo nedostatečné přípravě. Vysokoškolská strategie je *statusová*. Vysokoškoláci se školou a vzděláním v životě počítají, školní úspěšnost je pro ně nezbytným předpokladem sociálního statusu a obecné životní úspěšnosti (Katrňák, 2004).

Vzdělání rodičů je taktéž spojeno s vzdělávacími aspiracemi dětí. Matějů, Tuček a Rezler (1991) ve svém výzkumu zjistili, že vzdělanostní aspirace stejně nadaných žáků se v naší společnosti liší podle prostředí, v kterém vyrůstají. Nejvyšší aspirace měly děti nejvzdělanějších rodičů, se snižováním stupně vzdělání se snižovaly i samotné vzdělávací aspirace dětí. Dle autorů vzdělání rodičů je něco, s čím pracují i samotní učitelé. Míru vzdělávacích aspirací u nás rovněž zkoumali Matějů a Řeháková (1992), a to prostřednictvím vzdělanostního klimatu v rodině. Vzdělání matky utváření tohoto klimatu ovlivňuje ve větší míře než vzdělání otce. Otec na něj měl vliv především utvářením socioekonomického statusu rodiny. Průša a Průšová (1997, podle Katrňáka, 2004) ve své práci rozdělili rodiny v české společnosti do šesti skupin podle vzdělání a pracovního zařazení rodičů. Přináležitost k určité skupině ovlivňovala šance dítěte na vysokoškolské studium. Jako důležitý faktor se opět potvrdila výše vzdělání, a to zejména u matky.

Vzdělání rodičů do velké míry působí na kulturní kapitál v rodině. Kulturní kapitál rodiny je dalším důležitým stratifikačním kritériem ve společnosti a významným faktorem školní úspěšnosti. Kulturní kapitál sám o sobě nezaručí dítěti úspěch ve škole, ale ovlivňuje jeho obecný rozhled, připravenost do školy. Rodiče, kteří stimulují svoje dítě v této oblasti, systematicky pracují na jeho rozvoji, investují do něj čas, energii, úsilí a v tomto zcela samozřejmě pokračují při nástupu do školy. Zprostředkovávají také svojí aktivitou dítěti význam kultury a potažmo i vzdělání. Matějů, Tuček a Rezler (1991) zjišťovali velikost kulturního kapitálu u dětí prostřednictvím kulturních aktivit (návštěvy divadel a výstav, četba), kulturních znalostí (znalost představitelů české a světové kultury) a mimoškolních aktivit (jazykové kurzy, umělecká činnost atp.). V šetření byl zjištěn signifikantní vztah mezi výší vzdělání rodičů a rozsahem kulturních znalostí a aktivit. Machonin, Tuček et al. (1996) rovněž potvrdili silný vztah mezi kulturností volnočasových aktivit, celkovým životním stylem rodiny a vzdělanostní úrovní a profesním postavením. A vzhledem k tomu, že

kulturnost volnočasových aktivit se zde pojila s výší vzdělání u rodičů a byly zjištěny významné rozdíly v četnosti kulturních aktivit mezi vysokoškoláky a vyučenými, tak tato celková zjištění indikují závěr, že v české společnosti mají rodiny dělníků menší objem kulturního kapitálu než rodiny vysokoškoláků.

2.1.3 Podpora a pomoc rodičů při školní práci

Dalším důležitým aspektem působícím na úspěšnost dítěte v oblasti vzdělávání je podpora rodičů a pomoc při školní práci. Předpokládáme, že vliv tohoto faktoru si stále více uvědomují i samotní rodiče a podle tohoto také uzpůsobují své chování a jednání.

Tuto část začneme tím, že navážeme na kapitolu předchozí, kde jsme mimo jiné uváděli práci Katrňáka (2004) o vzdělanostní reprodukci. Zmiňovali jsme volný a soudržný vztah dělnických a vysokoškolských rodičů se školou v rámci vzdělávání dítěte. Tyto vztahy jsou charakteristické především tím, že dítě z dělnické rodiny je dle autora na všechno v oblasti vzdělávání převážně samo. Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou všemi možnými způsoby podporovány a podněcovány. Odpovědnost za vzdělání svých dětí pociťuje rodina vysokoškoláků na sobě, dělničtí rodiče odpovědnost za vzdělání svého dítěte delegují na školu. Dělničtí rodiče své dítě v oblasti vzdělávání nevedou a systematicky se s ním nepřipravují, jejich pomoc spočívá především v dohledu a kontrole domácích úkolů, dítě je však dělá převážně samo, bez významného přispění rodičů. Dělničtí rodiče svému dítěti domácí přípravu do školy připomínají, vymezují mu čas a prostor a dohlíží na to, aby vše mělo splněné. Ovšem dítě při práci a přípravě nevedou, nevysvětlují, neučí ho, jak by se mělo s látkou nebo úkolem nejlépe vypořádat, jak by je mělo zvládat a především z jakého důvodu. Tito rodiče nepředcházejí příčinám špatných známek svých dětí, známka je pro ně indikátorem schopností dítěte. Rodiče – dělníci investují méně času, energie a úsilí do vzdělání svého dítěte než rodiče – vysokoškoláci (Katrňák, 2004). Pro srovnání s tímto pohledem použijeme práci Delgado-Gaitan (1992), která sledovala aktivity rodičů v 6 rodinách s nízkým socioekonomickým statusem. Tito rodiče vymezovali dětem každodenní čas a prostor pro plnění domácích úkolů, sdělovali jim svoje očekávání týkající se školních výkonů, sledovali dodržování termínů domácích úkolů a příprav na různé školní testy a zkoušení. Mimo jiné také hovořili se svými dětmi o svých pracovních obtížích a věřili, že se jim jejich děti budou moci v budoucnu vyhnout, jestliže se budou svědomitě věnovat školnímu vzdělávání a domácí přípravě. Tito rodiče se snažili pomáhat s domácími úkoly

svých dětí, i když měli často obtíže porozumět jim, navštěvovali školu, pokud mohli. Autorka na závěr shrnuje, že nízká očekávání ze strany školy by mohla potlačit jak aktivitu těchto rodičů, tak možný akademický úspěch jejich dětí (Delgado-Gaitan, 1992).

Bempechat at al. (1999, podle Christenson, Anderson, 2002) rovněž zkoumali rozdíly v rodičovském chování u školsky úspěšných a neúspěšných dětí z rodin chudých a etnicky minoritních. Zjistila, že rodiče školsky úspěšných dětí se zapojovali do jejich vzdělávání, oceňovali úspěchy, motivovali své děti při učení, ale především jim předávali hodnotu vzdělávání a důležitost úsilí v této oblasti. Hodnotu vzdělávání a rodiči prezentovaný pozitivní postoj ke škole zmiňuje ve své práci také L. Šulová, která se spolu se svými kolegy v rámci mezinárodního projektu dlouhodobě věnovala problematice součinnosti rodičů, učitelů a školáků při domácí přípravě na školu a při vypracovávání domácích úkolů v prvních pěti letech školní docházky. Ačkoli obecně ve výzkumech nebyl potvrzen přímý vztah mezi prací na domácích úkolech a školními výsledky, byl například zjištěn pozitivní vztah mezi domácí přípravou a motivací a snahou plnit domácí úkoly (Šulová, Škrábová, 2013). Samotný výzkum přinesl poznatek, že pomoc rodičů v domácí přípravě souvisela u dívek s jejich vnímaným úspěchem, pro dívky bylo důležité ocenění rodičů při dobré práci, a u chlapců souvisela s autoregulací, domácí úkoly pro ně byly významné v rámci procesu osvojování pracovních návyků. Dále je pro dítě důležité sledovat při plnění různých úkolů pracovní návyky svých rodičů, vytvářet si pracovní rituály a to již v předškolním věku. V této souvislosti je zmiňován význam společné činnosti rodičů a dětí, které se budeme věnovat později (Šulová, Škrábová, 2013).

Zadávání domácích úkolů v prvních letech školní docházky má z dlouhodobého hlediska význam především v oblasti motivace, z krátkodobého hlediska může pozitivně ovlivnit školní výsledky. Rodiče tak mají možnost většího vlivu na formování dětí a jejich postojů a návyků především v mladším věku (Xu, 1998, podle Bempechat, 2004). Proto, jestliže jsou postoje rodičů k domácí práci v oblasti vzdělávání v těchto klíčových letech pozitivní, mohou položit základ pro studentské hodnoty, které se mohou projevit ve školní úspěšnosti v dalších letech (Cooper, Lindsey, Nye, 2000).

Rodiče by v domácím prostředí měli věnovat pozornost svým dětem, aby jim pomohli udržovat motivaci v průběhu plnění domácích úkolů. Rodičovské zapojení do domácí přípravy do školy může přispět k rozvoji kognitivních a afektivních strategií jako je např. zaměření na zvládnutí cíle, plánování, řízení času, svědomitost a odpovědnost. Toto vše je

nezbytné jak pro dokončování domácích úkolů, tak pro celkovou školní úspěšnost (Bempechat, 2004; Zimmerman, 2000, podle Ramdass, Zimmerman, 2011). Výzkumy v této oblasti obecně mluví o rozvoji adaptivních a motivačních dovedností, které zahrnují odpovědnost, sebevědomí, vytrvalost, zaměření, plánování a schopnost odložit bezprostřední uspokojení. To vše potřebují studenti stále více, jak postupují na vyšší stupně vzdělání. Tyto dovednosti jsou podporovány a rozvíjeny i prostřednictvím interakce s rodiči. Rodičovská angažovanost ve vzdělávání dítěte je považována za klíčovou v přístupu ke vzdělávání a jednoznačně pomáhá podporovat školní úspěšnost (Bempechat, 2004).

2.1.4 Způsoby trávení volného času rodiči a dětmi

Zájmová aktivita dětí, ale i rodičů, a obecně způsob trávení volného času řadíme k faktorům, které ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Podle druhu zájmové činnosti tato aktivita působí na myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy. Jednotlivci se výrazně liší nejen v zaměření zájmové činnosti, ale i v jejich hloubce, intenzitě, trvalosti apod. Zájmy člověka také často vypovídají o jeho osobnosti, hodnotách a o jeho směřování (Hartl, Hartlová, 2009). Volný čas není pouze průvodním jevem života a jeho aktivní využívání se může stát aktivizujícím činitelem (Hofbauer, 2004).

B. Hofbauer považuje za základní rysy volného času svobodnou volbu účasti na jeho aktivitách, bezprostřední „neužitečnost“, poskytování radosti a uspokojování potřeb. Volný čas a systém jeho aktivit a institucí má poměrně krátkou historii a jeho vývoj se pojí s vývojem společnosti, rodiny a výchovných a vzdělávacích institucí (Hofbauer, 2004). Podle P. Saka (2000) je volný čas ve svém rozsahu a obsahu provázán se společností, jejími hodnotami, institucemi, vzorci chování a sociálními mechanismy.

Francouzský sociolog R. Sue (1993, podle Hofbauera, 2004) uvádí čtyři základní funkce volného času:

- psychologickou (relaxace, rozvoj, zábava);
- sociální (socializace, přínáležitost k určité sociální skupině);
- terapeutickou;
- ekonomickou (např. pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti).

Z pohledu sociologie je za volný čas považována doba, v níž jedinec na základě svých zájmů, nálad a pocitů vidí svou činnost. Jedná se o mimopracovní a mimoškolní čas, který zůstává po zabezpečení individuálních, rodinných, existenčních a biologických potřeb (Sak, 2000).

Rodina je první sociální skupina, která významně ovlivňuje zájmové aktivity a způsob trávení volného času. K faktorům působícím na tuto oblast ze strany rodiny můžeme přiřadit úplnost rodiny, způsob výchovy, životní styl, postoje a hodnoty rodiny, její ekonomické zabezpečení a vzdělanostní úroveň atp. Hofbauer uvádí, že aktivním zájmem každé rodiny by mělo být to, „... aby její děti mohly svůj volný čas prožívat bohatě a smysluplně, na základě svého dobrovolného rozhodnutí a současně za citlivého vedení ze strany rodičů, případně dalších příslušníků rodiny. Rodina jako inspirátor, podporovatel i realizátor volnočasových aktivit, může svoje děti učit k volnému času přistupovat tvůrčím způsobem a vytvářet postoje, které budou ochotny a schopny v budoucnosti uplatňovat i po založení vlastní rodiny“ (Hofbauer, 2004, s 61).

Mezi prvními, který v našich podmínkách sledoval zájmovou aktivitu jako faktor školní neúspěšnosti, byl v 60. letech J. Hvozdík. Při svém rozsáhlém zkoumání fenoménu školní neúspěšnosti zjistil, že mimoškolní zájmová činnost u neúspěšných žáků je svým rozsahem a obsahem chudší, než u žáků školsky úspěšných. U žáků méně školsky úspěšných převažovaly sklony k praktické činnosti nad intelektuálními zájmy, jejich zájmy vykazovaly znaky zájmů dětí nižší vývojové úrovně (Hvozdík, 1970). J. Čáp zkoumal na vzorku přibližně 1400 adolescentů činitele mikroprostředí, které ovlivňují mnohostranný vývoj činností mládeže. Činnosti adolescentů byly v jeho zkoumání vyjádřené školním prospěchem a rozsahem a rozvinutostí zájmových činností. Závěry výzkumu potvrdily hypotézu, že činitelé mikroprostředí jako kladný emoční vztah k dítěti, větší rozsah zájmových činností dítěte a shoda zájmové činnosti dítěte s rodiči a dalšími členy mikroprostředí souvisí se školním prospěchem a rozvinutostí zájmových činností. Ze získaných údajů vyplynulo, že rodiče s vyšším vzděláním (VŠ a SŠ s maturitou) měli větší rozsah zájmových činností a kladnější emocionální vztah ke svým dětem, zejména k chlapcům. Naopak, v rodinách se základoškolským vzděláním rodičů se nejčastěji vyskytoval záporný emoční vztah k dítěti, rodiče měli nejméně zájmů a zájmová činnost dětí z těchto rodin se neshodovala se zájmy rodičů, ale se zájmovou aktivitou jiných členů mikroprostředí (Čáp, 1990).

Pozitivní emocionální vztah rodičů k dětem ve své práci zdůrazňuje také Gillernová (2005, 2009a, 2009b, 2009c). Láskyplný vztah rodičů i ostatních dospělých k dítěti považuje za

základní předpoklad příznivého vývoje dítěte. Při zkoumání společných činností dospělých a dětí v rodině zjistila, že právě společná realizace různých činností přispívá k příznivému emočnímu klimatu v rodině, k prohlubování vzájemné interakce. Při společné činnosti se dítě učí spolupráci, komunikaci, osvojuje si nové dovednosti, získává pobídky a stimuly k činnosti (Gillernová, 2005). Společná činnost dospělých a dětí má interaktivní charakter a jejím prostřednictvím se uskutečňuje záměrné i nezáměrné edukační působení. Při společných činnostech dochází k sociálnímu učení. Pro některé jedince může být společná činnost přitažlivější, než individuální. Společnou činnost rodičů ovlivňuje vedle emočního klimatu rodiny i způsob řízení dětí. Při středním a silném řízení jsou častěji realizovány náročnější zájmové aktivity, co se týče vyvinutého úsilí a vytyčování cílů. Volbu společných zájmových aktivit v rodině ovlivňují ale i další faktory, jako například životní styl rodiny, společensko-ekonomické zařazení, věk dítěte, zájmy rodičů, jejich cíle a přání, emoční klima v rodině. Důležitým faktorem při volbě společných činností v rodině je vzdělání rodičů. V některých rodinách jsou společně realizovány především relaxační aktivity, jiné rodiny se věnují převážně sportu atp. Gillernová ve svém výzkumu zjistila, že v rodinách jsou nejčastěji realizované převážně receptivní činnosti s relaxačními efekty, rodiče se více věnují volnočasovým aktivitám s dívkami než s chlapci, vyšší vzdělání otců (vzdělání VŠ a SŠ s maturitou) se pojí se společným sportováním s chlapci i dívkami a se společnými kulturními aktivitami s chlapci. Vyšší vzdělání matky souvisí s větším počtem společných činností s chlapci a dívkami všech věkových skupin. Výsledky výzkumu také potvrdily dřívější poznatky, že rodiče s vyšším vzděláním se více věnují se svými dětmi společným zájmovým činnostem kulturně vzdělávacím, rodiče s nižším vzděláním spíše pracovním, zábavným a relaxačním (Gillernová, 2009a, 2009c).

M. Uhrinová (2007) se rovněž věnovala příčinám školní neúspěšnosti žáků daným osobnostními a sociálními faktory. Za jeden z důležitých faktorů ovlivňujících školní úspěšnost považuje mimo jiné i zájmovou činnost žáka. Podle autorky ovlivňuje motivační strukturu žáka, prohlubuje poznávací zájmy. Zájmy považuje za ukazatele osobnostních kvalit žáka, v zájmové zaměřenosti se projevují vlohy, schopnosti a záliby. Nepříznivě na školní úspěšnost působí celkový nedostatečný rozvoj především kulturních zájmů, ale také jejich nižší kvalita, dále určitý vyhraněný zájem v mimoškolní oblasti, který negativně ovlivňuje přípravu na vyučování, jelikož zabírá příliš mnoho volného času (Uhrinová, 2007).

„Hodnota mimoškolních zájmů je celoživotní. Utvářejí osobnost dítěte, pomáhají mu navyknout si na systematickou práci, přinášejí mnoho citových zážitků. Rozšiřují obzor jeho

poznávání, učí ho dobrým mezilidským vztahům, jsou pozitivní relaxací ze školního napětí, a tím se samozřejmě zefektivní i učení dítěte,lepší se jeho učební výsledky“ (Uhrinová, 2007, s. 25).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Rodinu považujeme za primární sociální skupinu, která má nezastupitelné místo v životě člověka. V prvních letech života je jedinec převážně v interakci s členy této skupiny. Rodina skrze své členy formuje osobnost člověka, rozvíjí a kultivuje vrozené schopnosti, socializuje jedince pro život ve společnosti. Rodinu považujeme rovněž za jednu z hlavních determinant působících na školní úspěšnost dítěte. Rodinné působení je stejně tak důležité pro úspěšnost ve vzdělávací oblasti dítěte jako například jeho vrozené schopnosti. Pro nesporný vliv rodinného působení na školní úspěšnost jsme se rozhodli prozkoumat vybrané dílčí vlivy působící na tuto oblast.

Hlavním cílem našeho výzkumného projektu je zjistit, zda a jak vybrané faktory rodinného působení ovlivňují školní úspěšnost dítěte.

V naší práci budeme posuzovat, zda vybrané faktory v oblasti rodičovského působení ovlivňují školní úspěšnost, a to dvě její složky, tzv. subjektivní v podobě vnímané akademické účinnosti a tzv. objektivní ve formě prospěchu z vybraných předmětů.

V první části budeme ověřovat, zda vzdělání rodičů souvisí se školní úspěšností žáka. Vzdělání rodičů budeme posuzovat odděleně, tedy zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Rovněž nás zajímá, jestli je rozdíl ve vzdělání otců a matek a dále mezi skupinami žáků základní školy a víceletého gymnázia.

Mezi další skupinu vybraných vlivů jsme zařadili volnočasové aktivity v rodině. Zde se budeme ptát, jestli rozsah kulturně umělecko-vzdělávacích aktivit rodičů souvisí se školní úspěšností žáků. Dále ověříme, jestli společná činnost rodičů a dětí působí na úspěšnost dítěte ve škole.

Na děti jsou ve škole často kladeny vysoké požadavky, s kterými si samotný žák často nemusí být schopen poradit. Proto pomoc s domácí přípravou, pomoc při řešení problémů v oblasti vzdělávání ze strany rodičů považujeme za důležitou. Položili jsme si otázku, jestli pomoc s domácími úkoly, s domácí přípravou do školy a společné řešení problémů rodičů a dětí souvisí se školní úspěšností.

Mezi poslední oblast námi vybraných vlivů jsme v našem výzkumu zařadili způsob rodičovského působení. Školní úspěšnost dítěte budeme posuzovat v souvislosti s celkovým výchovným stylem v rodině a také s jednotlivými dimenzemi výchovy matky a otce.

Jelikož školní úspěšnost může být hodnocena jako obtížně uchopitelná proměnná ve výzkumné činnosti, zadali jsme si rovněž dílčí úkol našeho výzkumu, a to ověřit, jestli jednotlivé složky našeho pojetí školní úspěšnosti spolu souvisí.

Jsme si vědomi toho, že problematika školní úspěšnosti je složitá. Jedná se o multifaktorově podmíněný jev, ve kterém nejenom že působí mnoho rozličných faktorů, ale tyto faktory jsou často navzájem propojeny. Některé faktory jsou navíc jasně dané a ovlivňovat je již nelze, nebo pouze velmi obtížně. Přesto považujeme školní úspěšnost žáka za oblast, s kterou lze účinně pracovat. Systematickou prací celého systému, tedy rodiny a školy včetně jejich vzájemné spolupráce, můžeme pozitivně působit na to, aby se dítě cítilo ve vzdělávací oblasti úspěšné a tento pocit si přeneslo do dospělého života. Výsledky našeho výzkumu směřují především do poradenské praxe a do praxe školních psychologů, kteří mohou napomoci rodičům se efektivně a přitom zcela přirozeně podílet na školní úspěšnosti svého dítěte.

3.1 VYMEZENÍ A OPERACIONALIZACE POJMŮ

K tomu, abychom mohli ověřit naše výzkumné předpoklady, vymezíme proměnné, s kterými budeme v empirické části výzkumu pracovat. Jedná se o tyto proměnné:

- hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) – zkratka HS MALS – výše vnímané akademické účinnosti žáka – v našem výzkumu reprezentuje subjektivní stránku školní úspěšnosti;
- průměr známek ze sedmi vybraných předmětů (český jazyk, matematika, cizí jazyk I, cizí jazyk II, dějepis, přírodopis, fyzika) – v našem výzkumu reprezentuje objektivní stránku školní úspěšnosti;
- rozsah KUV aktivit rodičů – počet volnočasových aktivit realizovaných matkou nebo otcem zařazených do skupiny kulturně umělecko-vzdělávacích; výčet možností KUV aktivit je uveden v oddíle 5.2.3; otázka č. 3 vlastního dotazníku;
- rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí – počet společných volnočasových aktivit, které děti realizují se svými rodiči opakovaně; otázka č. 5 vlastního dotazníku;
- pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů – odpověď na otázku č. 6 a 7 vlastního dotazníku;

- způsob výchovného řízení a typ emocionálního vztahu matky a otce – dimenze výchovného působení matky a otce, jedná se o dimenzi emocionálního vztahu a výchovného řízení, vychází z dotazníku na zjišťování způsobu výchovy v rodině; při vyhodnocování posuzováno odděleně pro matku a pro otce;
- způsob výchovy v rodině – způsob výchovného působení rodiny jako celku, vychází z modelu 9 polí J. Čápa, konečný výstup z dotazníku na zjišťování způsobu výchovy v rodině.

3.2 FORMULACE HYPOTÉZ

Na základě námi stanovených výzkumných cílů, prostudované odborné literatury a realizovaných výzkumů našich i zahraničních předpokládáme, že budou existovat statisticky významné souvislosti mezi námi vybranými proměnnými, které budou předmětem následujících hypotéz. Vzhledem k vyššímu počtu statistických hypotéz, ke kterému došlo vlivem našeho pojetí školní úspěšnosti a dále posuzováním některých rodinných vlivů odděleně pro matku a otce, jsme se rozhodli z důvodu přehlednosti rozdělit výzkumné hypotézy do několika oblastí podle předmětu působení na školní úspěšnost.

A. VZDĚLÁNÍ RODIČŮ

H0: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte nezávisí na vzdělání matky.

H1: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte závisí na vzdělání matky.

H0: Hrubý skóre v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte nezávisí na vzdělání matky.

H2: Hrubý skóre v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte závisí na vzdělání matky.

H0: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

H3: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte závisí na vzdělání otce.

H0: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

H4: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte závisí na vzdělání otce.

B. VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY

H0: Rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s průměrem známek ze 7 vybraných předmětů u žáků.

H5: Rozsah KUV aktivit rodičů souvisí s průměrem známek ze 7 vybraných předmětů u žáků.

H0: Rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H6: Rozsah KUV aktivit rodičů souvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H0: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H7: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí souvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H0: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí nesouvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H8: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí souvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

C. POMOC S DOMÁCÍMI ÚKOLY A SPOLEČNÉ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

H0: Pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů v oblasti vzdělávání nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H9: Pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů v oblasti vzdělávání souvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H0: Pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů v oblasti vzdělávání nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H10: Pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů v oblasti vzdělávání souvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

D. ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ

H0: Způsob výchovného řízení ani typ emocionálního vztahu matky nebo otce percipovaný dítětem nesouvisí se školní úspěšností.

H11: Způsob výchovného řízení a typ emocionálního vztahu matky nebo otce percipovaný dítětem souvisí se školní úspěšností.

H0: Způsob výchovy v rodině nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H12: Způsob výchovy v rodině souvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H0: Způsob výchovy v rodině nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H13: Způsob výchovy v rodině souvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

H0: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

HA: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů souvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

4 METODY

4.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU

Pro výzkum dané problematiky jsme zvolili **psychologický kvantitativní výzkum**, ve kterém používáme **metodu dotazníku**. Dotazník je v oblasti pedagogicko-psychologického výzkumu často využíván. Dotazníkové šetření je výhodné především pro možnost získávání velkého množství dat ve velmi krátké době (Chráška, 2007; Gavora, 1996).

Dále jsme v našem výzkumu použili **vybrané matematicko-statistické metody** pro zpracování kvantitativních dat, a to Pearsonův koeficient korelace a test ANOVA (blíže subkapitola č. 4.6).

Závislost proměnné školní úspěšnosti posuzujeme odděleně pro dvě její dimenze, a to subjektivní složku školní úspěšnosti v podobě vnímané akademické úspěšnosti a objektivní složku v podobě průměru známek ze sedmi vybraných předmětů. Nezávislé proměnné jsou v našem výzkumu vybrané vlivy rodinného prostředí.

4.2 VOLBA A POPIS POUŽITÝCH METOD

Jak jsme uvedli již výše, pro dotazníkové šetření byly použity tři dotazníkové metody, které popíšeme v této části práce, a to v pořadí, ve kterém byly administrovány respondentům.

4.2.1 Dotazník „Jak se učím“ (MALS)

Dotazník s původním názvem *Myself As a Learner Scale* od autora R. Burdena (2000) zjišťuje vnímanou akademickou účinnost žáka na základě sebeposouzení. Na katedře psychologie FF UK byl proveden překlad tohoto dotazníku a rovněž byly vytvořeny jeho předběžné normy na vzorku přibližně 740 respondentů.

R. Burden konstruoval tuto škálu z důvodu nedostatku technik zaměřujících se na hodnocení obecné akademické sebepercepce. Metoda je vhodná jak pro výzkum, tak pro běžnou praxi, je

časově nenáročná, snadná na administraci i vyhodnocení. Je určena pro žáky od 4. tříd pro individuální i skupinové zadávání (Burden, 2000).

Dotazník se skládá ze dvou stran (viz příloha č. 1). Po úvodní instrukci o způsobu vyplňování hlavní části dotazníku, tedy sebehodnocení v oblasti vnímané akademické účinnosti, následují otázky na obecné informace o respondentovi – typ školy a třída, kterou žák navštěvuje, prospěch v 7 vybraných předmětech v aktuálním období (český jazyk, matematika, cizí jazyk I, cizí jazyk II, dějepis, přírodopis, fyzika), pohlaví, věk a datum vyplňování. Na další straně následuje 20 sebezposuzujících tvrzení týkajících se oblasti vzdělávání obecně. Žák nebo student hodnotí položky na pětistupňové škále A – E podle toho, do jaké míry ho daný výrok popisuje, a to:

A – zcela pravdivé

B – spíše pravdivé

C – někdy ano/někdy ne

D – spíše nepravdivé

E – zcela nepravdivé

Následuje 20 tvrzení v tomto znění:

1. *Jsem dobrý(á) při psaní písemek.*
2. *Rád(a) řeším různé úkoly.*
3. *Když dostanu zadaný úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnu.*
4. *Pečlivé promýšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.*
5. *Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.*
6. *Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.*
7. *Mám rád(a), když můžu řešit složité úkoly.*
8. *Znervózním, když mám zadaný nový úkol.*
9. *Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.*
10. *Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to, jak dál pokračovat.*
11. *Učení je pro mě snadné.*
12. *Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.*
13. *Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.*
14. *Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.*
15. *Vím, jak vyřešit složité úkoly, když na ně narážím.*
16. *Hodně školních úkolů pokládám za složité.*
17. *Jsem chytrý(á).*

18. *Umím se učit.*

19. *Baví mě přemýšlet.*

20. *Učení je pro mě složité.*

Vyhodnocování se řídí velmi jednoduchým pravidlem. Za nejvíce kladnou odpověď respondent získá pět bodů, za nejvíce zápornou jeden bod. Výjimku tvoří negativně formulovaná tvrzení 6., 8., 12., 16., 20., kde je skórování opačné, tudíž nejvíce negativní odpověď je hodnocena pěti body a nejvíce kladná bodem jedním. Z toho vyplývá, že nejvíce může respondent získat 100 bodů a nejméně 20. Autor dále uvádí výsledky standardizační studie realizované na vzorku 389 žáků ve věku od 11 do 13 let. Ta byla provedena v Anglii u žáků 7. a 8. ročníků. Rozsah průměrného skóru autor uvádí 60-82 a standardní odchylku 10.5 (Burden, 2000).

4.2.2 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Dotazník způsobu výchovy v rodině autoři J. Čáp a P. Boschek vyvíjeli na katedře psychologie FF UK od konce šedesátých let pro účely výzkumu mládeže. Spoluautorkou první verze dotazníku a prvních výzkumných studií byla také B. Rotterová. Další podněty autory vedly k tomu, aby se zaměřili přímo na způsob výchovy a rozpracování modelu způsobu výchovy v rodině, a k vývoji dotazníku. Vzhledem k záměru autorů vytvořit z jedné strany metodu stručnější, z druhé strany však poskytnout ucelenější pohled na zkoumanou problematiku, byl použit analytický a syntetický přístup (Čáp, Boschek, 1994).

Vzhledem k nedostatkům ve stávajících modelech způsobu výchovy navrhli model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací. Výchovný model má dvě základní dimenze, a to emocionální vztah a řízení. Ty se potom skládají ze dvou komponentů. *Kladného a záporného v oblasti emočního vztahu a požadavků a volnosti v oblasti řízení.* Jednotlivé dimenze jsou potom vyjádřené jak kvantitativně, tak kvalitativně. Údaje o každé dvojici protikladných komponentů lze zobecnit v jednu charakteristiku způsobu výchovy – celkovou charakteristiku emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení. Kombinací tří původních forem emočního vztahu k dítěti (kladný, střední, záporný) se čtyřmi formami výchovného řízení (silné, střední, slabé, rozporné) vzniklo dvanáct základních forem způsobů výchovy v rodině. Ty byly po určitých úpravách při odstraňování nedostatků zredukovány na 9 výchovných stylů obsažených v současnosti používaném *modelu devíti polí* (obr. č. 2).

VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ	SILNÉ		STŘEDNÍ		SLABÉ		ROZPORNÉ	
EMOČNÍ VZTAH								
záporný	<div>1</div> M: 18 % Ž: 21 % nepříznivé pro stabilitu				<div>2</div> M: 11 % Ž: 6 % nepříznivé pro svědomitost i stabilitu		<div>3</div> M: 27 % Ž: 26 % pesimální pro svědomitost i stabilitu	
záporně- kladný	<div>9</div> M: 4 % Ž: 6 % příznivé pro svědomitost							
kladný	<div>4</div> M: 6 % Ž: 9 % příznivé pro svědomitost		<div>5</div> M: 13 % Ž: 22 % optimální pro svědomitost i stabilitu		<div>6</div> M: 7 % Ž: 6 %		<div>7</div> M: 1 % Ž: 5 %	
extrémně- kladný					<div>8</div> M: 6 % Ž: 9 % příznivé pro svědomitost i stabilitu			

Obr. č. 2: Způsob výchovy v rodině – model devíti polí s procentuální relativní četností výskytu jednotlivých forem – data ze standardizačního souboru (Čáp, Boschek, 1994)

Dotazník výchovy zjišťuje subjektivní pohled dítěte na rodičovské působení, který, jak uvádí autoři, vede k objektivním výsledkům v jeho chování, výkonech a vývoji. Dotazník lze využít v poradenské i klinické praxi, je možné ho zadávat skupinově i individuálně. U mladších dětí autoři doporučují individuální přístup. Původně byl určen pro mladistvé ve věku od 12 do 19 let, ovšem lze jej při příznivých kognitivních schopnostech použít i u mladších dětí. Dotazník je také možno použít u dospělých. Doporučuje se kombinace s dalšími diagnostickými metodami, například je vhodné použití s následným rozhovorem, kde můžeme navázat nebo rozvinout na významné položky v dotazníku (Čáp, Boschek, 1994). Formulář dotazníku je uveden v příloze č. 2.

Samotný dotazník se skládá ze dvou stran. Na první straně respondent v úvodu vyplňuje údaje o sobě – pohlaví, věk, navštěvovanou třídu a školu. Následuje stručná instrukce ke způsobu vyplňování dotazníku a dále 40 jednotlivých tvrzení, která jsou základem dotazníku. Po obou stranách tvrzení jsou vždy 3 kolony pro otce a 3 kolony pro matku. Proband zde hodnotí jednotlivé položky na třístupňové škále: *Ano, Zčásti, Ne* s bodovým ohodnocením 3, 2, 1.

Odpovědi skórované podle tohoto klíče můžeme zapisovat do záznamového archu dotazníku. Skóry všech odpovědí se přenesou do vyhodnocovacího listu, sečteme hodnoty v řádcích a tak získáme hrubé skóry jednotlivých komponentů výchovy pro otce a pro matku o nejnižší hodnotě hrubého skóru 10 a nevyšší hodnotě 30. K převodu na standardní skóry lze použít tabulku v příručce k dotazníku uvedenou v podkapitole 3.4 (Čáp, Boschek, 1994).

Na základně hrubých skóre každého komponentu jednotlivých dimenzí zjistíme podle tabulek uvedených v příručce, jaký typ emočního vztahu a výchovného řízení daný hrubý skór jednotlivého rodiče představuje. Buď můžeme tuto informaci o způsobu řízení a typu emocionálního vztahu matky a otce použít odděleně, nebo lze tyto dva údaje pro každou dimenzi syntetizovat do celkového výchovného působení v rodině označeného buď slovní charakteristikou, nebo číselným označením jednoho z devíti polí způsobu výchovy v rodině (obr. č. 3).

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 Výchova autokratická		2 Liberální výchova	3 Pesimální forma výchovy
Záporně-kladný	9 Výchova emočně rozporná			
Kladný	4 Výchova přísná a přitom laskavá	5 Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním	6 Laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 Výchova s rozporným řízením vyváženým kladným emočním vztahem
Extremně kladný			8 Kamarádská výchova	

Obr. č. 3: Model 9 polí způsobu výchovy v rodině; číselné označení + slovní charakteristika jednotlivých polí (Čáp, 2001)

4.2.3 Dotazník zjišťující vzdělání rodičů, volnočasové aktivity a pomoc rodičů dětem

Poslední námi vytvořený nestandardizovaný dotazník se skládá z krátké úvodní instrukce k vyplňování a sedmi položek, z nichž 3 položky jsou polouzavřené. Pomocí dotazníku zjišťujeme anamnestické údaje - nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, volnočasové aktivity v rodině a pomoc a podporu ze strany rodičů směrem k dítěti v oblasti vzdělávání. Dotazník je uveden v příloze č. 3 diplomové práce.

V první a druhé položce zjišťujeme nejvyšší dosažené vzdělání otce a matky. Položky jsou uzavřené, na výběr jsou čtyři varianty podle stupně dosaženého vzdělání, a to *základní, vyučen(a), středoškolské s maturitou, vysokoškolské*. Třetí položka zjišťuje, čemu se věnují rodiče ve volném čase. Respondent má na výběr z 15 možností (15 konkrétních aktivit) + 1 další možnost, ve které lze uvést činnosti neuvedené v předchozím výběru. Na výběr jsou následující aktivity:

- *sportují*
- *povídají si, baví se (s Tebou, s Tvými sourozenci, se svými kamarády, se svými známými, s příbuznými)*
- *sledují TV, hrají počítačové hry, sledují filmy*
- *čtou knihy*
- *čtou časopisy, noviny*
- *chodí do přírody*
- *pěstují rostliny, pracují na zahrádce, starají se o zvířata*
- *cestují*
- *pracují doma*
- *dělají nějaké ruční práce (např. pletení, šití atp.)*
- *chodí do kina, do divadla, na výstavy nebo koncerty*
- *věnují se nějaké výtvarné aktivitě, fotografují*
- *studují cizí jazyky, čtou odborné knihy*
- *hrají na hudební nástroj*
- *odpočívají*
- *věnují se jiné aktivitě (vypiš, prosím, čemu konkrétně)*

Čtvrtá otázka se ptá na aktivity ve volném čase samotného žáka. Jde o stejný typ otázky jako předchozí, na výběr jsou rovněž stejné možnosti. Pátá otázka je konstruována obdobně jako

otázka 3. a 4., ale ptáme se zde na společné činnosti žáka s rodiči. Zjišťujeme, které aktivity dělá žák společně se svými rodiči a to opakovaně. Nemusí to být však vždy.

V šesté otázce se ptáme na pomoc s domácími úkoly a přípravou do školy ze strany rodičů a v sedmé položce na účast při řešení školních problémů ze strany rodičů. Jde o uzavřený typ otázek, na výběr jsou 3 varianty:

- *ano, většinou ano*
- *občas*
- *ne, většinou ne.*

4.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Výběr výzkumného vzorku bývá často problematickým místem výzkumu, a to například z hlediska dostatečného počtu probandů, náhodnosti výběru atp. Vzhledem k našim možnostem byl proveden *záměrný výběr výzkumného vzorku na základě dostupnosti*, ve kterém jsme využili kontakty s představiteli participujících škol.

V rámci dotazníkového šetření pro diplomovou práci byly osloveny tři základní školy a dvě víceletá gymnázia. Dvě základní školy a jedno víceleté gymnázium účast odmítlo z časových důvodů. Výzkum byl tedy proveden ve dvou třídách 7. ročníků ZŠ, ve dvou třídách sekundy víceletého gymnázia a rovněž u 5 žákyň tercie víceletého gymnázia. Základní škola sídlí ve městě s 2 tis. obyvateli, jedná se o úplnou základní školu (ZŠ s prvním i druhým stupněm). Osmileté gymnázium se nachází v regionálním městě s přibližně 170 tis. obyvateli.

Volba víceletého gymnázia a ZŠ byla provedena záměrně, jelikož předpokládáme, že porovnání některých dat z rozdílných typů škol obohatí náš výzkum. Vybraný ročník pro dotazování rovněž nebyl náhodný. Předpokládáme, že dotazování v primě víceletého gymnázia by mohlo zkreslit školní prospěch a vnímanou akademická účinnost a to skrze možné adaptační obtíže při přechodu na náročnější typ školy.

Celkem se do výzkumu zapojilo 107 žáků ze dvou tříd 7. ročníku jedné základní školy, dvou tříd sekundy jednoho osmiletého gymnázia a 5 studentek tercie téhož gymnázia. 7 dotazníků bylo pro neúplnost vyřazeno. Tudíž velikost výzkumného souboru $n = 100$. ***Výzkumný vzorek o velikosti 100 žáků*** odpovídá počtu vrácených a zcela vyplněných dotazníků. Z toho je 63 dívek a 37 chlapců. Podíl chlapců a dívek ve výzkumném souboru neodpovídá rozložení

v populaci. V tabulce č. 1 uvádíme pro přehlednost počty žáků v jednotlivých třídách, poměr pohlaví a věkový průměr:

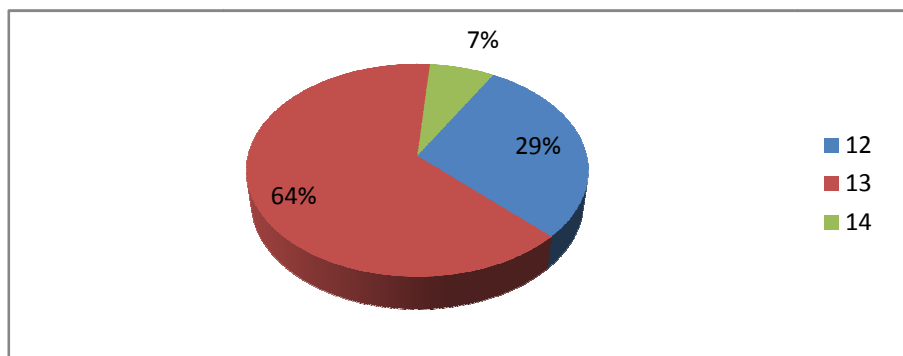
Škola	Třída	Počet žáků	Chlapci/dívky	Prům. věk
ZŠ	7.A	21	7/14	12,7
	7.B	14	7/7	12,8
VG	2.A	31	19/12	12,9
	2.B	29	4/25	12,6
	3.A	5	0/5	13,6
CELKEM		100	37/63	

Tabulka č. 1: Přehled tříd z hlediska počtu žáků, poměru pohlaví a prům. věku

Výzkumný soubor se skládá z žáků ve věkovém intervalu 12-14 let. Jak vidíme v grafu č. 1, největší podíl ve výzkumném vzorku zaujímají třináctiletí žáci (64 %), nejméně je čtrnáctiletých (7 %). Statistická charakteristika výzkumného souboru podle věku je uvedena v tabulce č. 2.

Věk	Hodnota
Průměr	12,78
Směrodatná odchylka	0,561
Minimum	12
Maximum	14
Medián	13

Tab. č. 2: Statistická charakteristika souboru podle věku



Graf. č. 1: Rozložení respondentů z hlediska věku

4.4 OVĚŘENÍ VÝZKUMNÝCH POSTUPŮ

Před vlastním dotazníkovým šetřením jsme v měsíci březnu 2015 realizovali ověření výzkumných postupů u pěti studentek tercie víceletého gymnázia. Hlavním cílem bylo především potvrdit si srozumitelnost jednotlivých položek námi sestaveného dotazníku pro zjišťování vzdělání rodičů, zájmů v rodině a podpory a pomoci rodičů v oblasti vzdělávání svých dětí. Dále jsme si potvrdili časové rozložení dotazování v rámci jedné vyučovací hodiny. Ověření nám rovněž umožnilo odhalit problematické položky nebo nejasnosti v instrukcích, na které jsme se potom zaměřili při hlavním dotazníkovém šetření.

4.5 POSTUP ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Po oslovení vybraných škol, navázání spolupráce s jejími představiteli, jejich uvedení do zkoumané problematiky a stanovení jednotlivých termínů dotazování, proběhlo v měsíci březnu a dubnu 2015 samotné dotazníkové šetření. To se skládalo z administrace sebeposuzujícího dotazníku „Jak se učím“ (MALS), dále Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině a vlastního dotazníku týkajícího se vzdělání rodičů a zájmů v rodině.

Samotnou administraci dotazníků provedl realizátor výzkumu, a to ve všech třídách obou škol. Na začátku vyučovací hodiny jsme žáky seznámili s účelem našeho zkoumání, jeho cíli a způsobem provádění administrace. Zadávání a vyplňování dotazníků trvalo 45 min., tedy jednu vyučovací hodinu. Na začátku jsme pečlivě vysvětlili způsob vyplňování každého dotazníku, vždy byl ponechán časový prostor pro případné dotazy, a to jak na začátku, tak v průběhu práce. Dále byla žákům sdělena základní pravidla dotazníkového šetření, například, že nejsou správné a špatné odpovědi a že jde o získání informací o tom, jak daná tvrzení chápou, jak vnímají rodičovské působení. Také byla zdůrazněna anonymita dotazování.

Všechny tři dotazníky byly vyplňovány metodou „tužka-papír“. Jako první byl zadán sebeposuzující dotazník vnímané akademické účinnosti „Jak se učím“ (MALS). Způsob zadávání a jeho postup je podrobně popsán v příručce (Burden, 2000).

Dále byl administrován Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy. Pořadí pro zadávání bylo zvoleno záměrně, jelikož se jedná ze zadávaných o nejrozsáhlejší a časově nejnáročnější metodu, tudíž se nedoporučuje ji řadit při administraci na první ani na poslední místo (Čáp, Boschek, 1994). Před zadáním dotazníku bylo zmíněno, že pokud vlastní rodič nebydlí

ve společné domácnosti s dítětem, bude mít žák možnost posoudit výchovné působení případného nevlastního rodiče na samostatném formuláři, který mu bude poskytnut. Instrukce pro zadávání, které byly použity, je možno nalézt v příručce (Čáp, Boschek, 1994).

Jako poslední byl zadán vlastní dotazník pro zjišťování vzdělání rodičů, volnočasových aktivit v rodině a žákovo posuzování podpory a pomoci ze strany rodičů v rámci vzdělávání. Administrátorem byly zvláště vysvětleny otázky týkající se zájmů v rodině, aby bylo srozumitelné odlišení jednotlivých položek a při odpovídání nedocházelo pro nepozorné čtení k jejich záměně nebo nesprávnému pochopení.

Žáci přistupovali k zodpovídání všech tří dotazníků odpovědným způsobem, což dokládalo vysvětlování samostatných dotazníkových položek jednotlivým žákům v průběhu celé administrace. Na závěr bylo všem poděkováno za spolupráci a účast na výzkumu.

4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT

Vyhodnocení všech tří dotazníků proběhlo klasickým způsobem „tužka-papír“, stejně jako jejich zadávání. Výstupy z jednotlivých dotazníků byly převedeny do elektronické podoby. Skórování jednotlivých probandů v jednotlivých dotaznících bylo zapsáno do tabulky v MS EXCEL 2007. Každý řádek v tabulce byl přiřazen žákovi s určitým pořadovým číslem.

Výstupy z dotazníků byly analyzovány kvantitativní metodou. Pro zpracování dat byly použity vybrané matematicko-statistické metody určené pro tento typ dat. Pro popis a interpretaci výsledků našeho výzkumu byly použity sloupcové a koláčové grafy a tabulky.

Statistická analýza byla provedena pomocí statistického programu StatGraphic Plus. Pro zjišťování vztahů mezi jednotlivými proměnnými byly použity dva testy a to Pearsonův koeficient korelace a test ANOVA. Dále byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Analýza rozptylu (ANOVA; F) byla použita u ověřování vztahu školní úspěšnosti se vzděláním rodičů, s pomocí s úkoly a řešením problémů a také se způsobem výchovy v rodině a s řízením a emocionálním vztahem matky, otce. Tento test jsme použili v případech, kdy nezávislá proměnná nabývala konečného počtu možných hodnot (Anděl, 1985). Korelační analýzu (Pearsonův koeficient korelace; r) jsme použili pro zkoumání vztahů z oblasti volnočasových aktivit rodiny se školní úspěšností a také pro ověření závislosti mezi jednotlivými dimenzemi školní úspěšnosti.

5 VÝSLEDKY

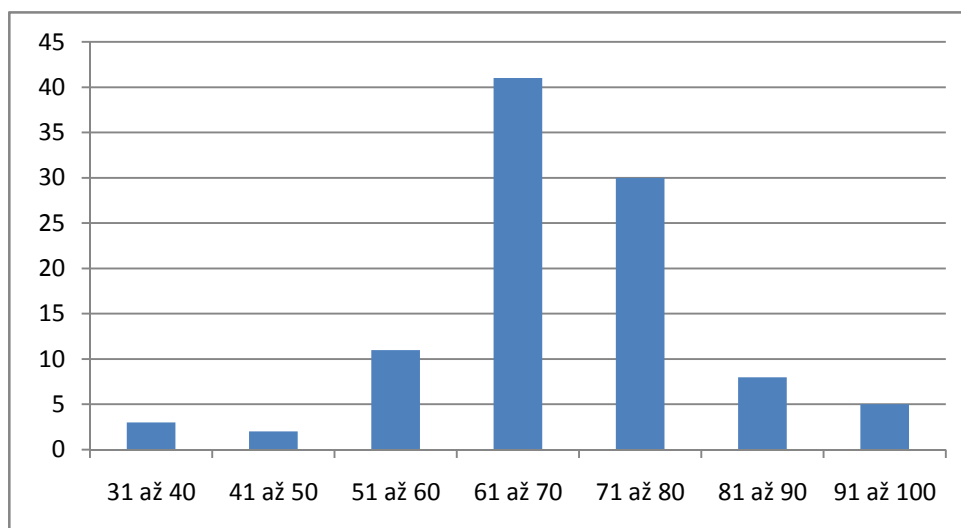
5.1 VÝSLEDKY POPISNÉ

5.1.1 Výsledky dotazníku „Jak se učím“ (MALS)

Sesbíraná data z dotazníku „Jak se učím“ (MALS) byla vyhodnocována ručně a přenesena do statistického programu StatGraphics Plus, kde byla provedena jejich následná analýza.

Charakteristiky	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
HS „MALS“	100	69,20	68,0	11,82	33	100

Tab. č. 3: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku "Jak se učím" (MALS)

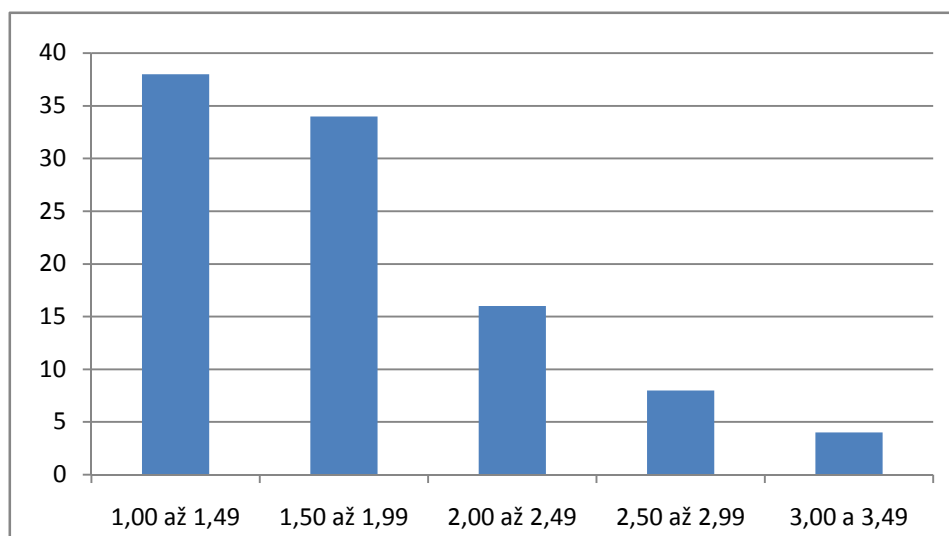


Graf č. 2: Grafické znázornění distribuce HS "Jak se učím" MALS

V tabulce č. 3 vidíme, že průměrný hrubý skóre ve výzkumném souboru 100 žáků činí 69 bodů. Burden (2000) uvádí jako výslednou průměrnou hodnotu z jeho standardizační studie 71 bodů. Tudíž náš výzkumný soubor vykazuje hodnoty o něco nižší. Minimální dosažená hodnota v celém výzkumném vzorku činila 33 bodů a maximální dosažená hodnota odpovídala maximálnímu teoreticky možnému skóru a to 100 bodů. Grafické znázornění distribuce HS MALS celého výzkumného souboru je uvedeno v grafu č. 2.

Charakteristiky	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
Prospěch	100	1,72	1,6	0,53	1	3,21

Tab. č. 4: Statistické charakteristiky průměrů známek ze 7 vybraných předmětů



Graf. č. 3: Grafické znázornění distribuce průměrů ze 7 vybraných předmětů (n=100)

Tabulka č. 4 uvádí statistické charakteristiky průměrných hodnot známek ze 7 vybraných předmětů v aktuálním období u celého zkoumaného souboru. Průměrná hodnota vybraných známek všech žáků činí 1,72, minimální hodnota je 1,00 a maximální 3,21. Distribuce průměrů známek z vybraných předmětů směřuje k nižším hodnotám (graf č. 3).

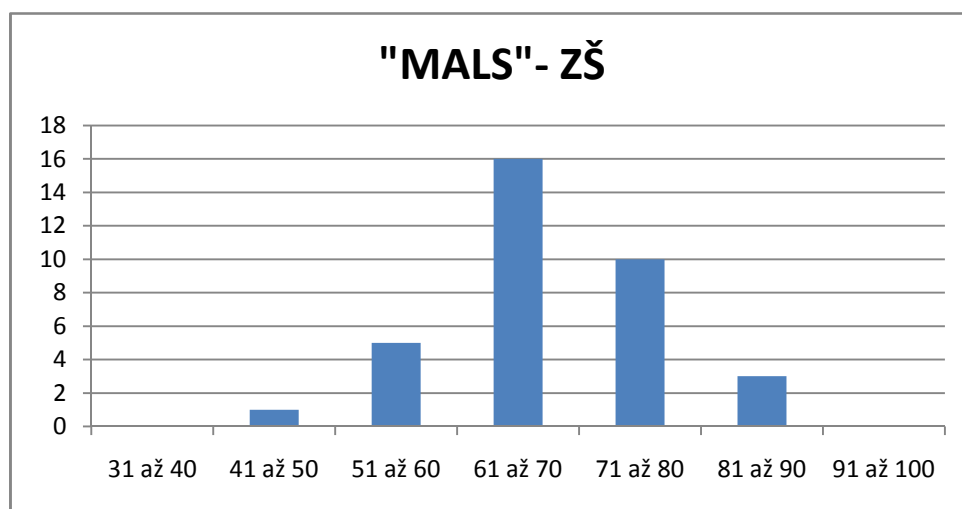
Dále bychom se chtěli věnovat statistickým charakteristikám HS MALS a průměrům známek z vybraných předmětů podle pohlaví a typu školy. Již při konstruování výzkumu jsme předpokládali, že v rámci této proměnné mohou být rozdíly mezi žáky víceletých gymnázií a žáky ZŠ, popřípadě mezi pohlavími.

Tabulka č. 5 nám ukazuje, že u žáků základní školy je průměrná hodnota HS MALS 68 bodů a směrodatná odchylka 8,33. Nejnižší vyskytující se hodnota v této skupině je 46 a nejvyšší 85 bodů. U žáků víceletého gymnázia je průměrná hodnota 70 bodů a směrodatná odchylka 13,31. Nejnižší skóre gymnazistů je 33 bodů a jedná se i o nejnižší bodové ohodnocení celého výzkumného souboru, nejvyšší hodnota je 100 bodů, jedná se rovněž o nejvyšší bodové ohodnocení a rovněž je to maximální teoretický skóre dotazníku. Průměrná hodnota gymnazistů je o něco vyšší, ovšem výrazný rozdíl ve skórování žáků jednotlivých škol není. HS gymnazistů jsou pouze o něco více rozložené ke krajním hodnotám, a to jak maximálním,

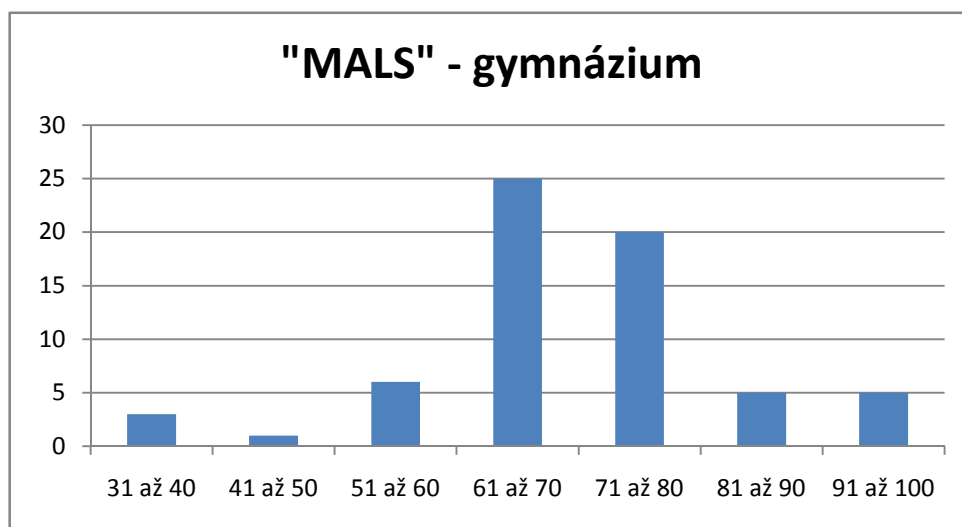
tak minimálním (graf č. 4 a 5). Velmi nízké hodnoty hrubých skóre u gymnazistů mohou být způsobeny vysokými požadavky kladenými na žáky víceletého gymnázia.

Škola	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
ZŠ	35	67,57	66,0	8,33	46	85
Gymnázium	65	70,08	70,0	13,31	33	100

Tab. č. 5: Statistické charakteristiky hrubých skóre MALS podle škol



Graf č. 4: Grafické znázornění distribuce hrubých skóre "MALS" u žáků ZŠ

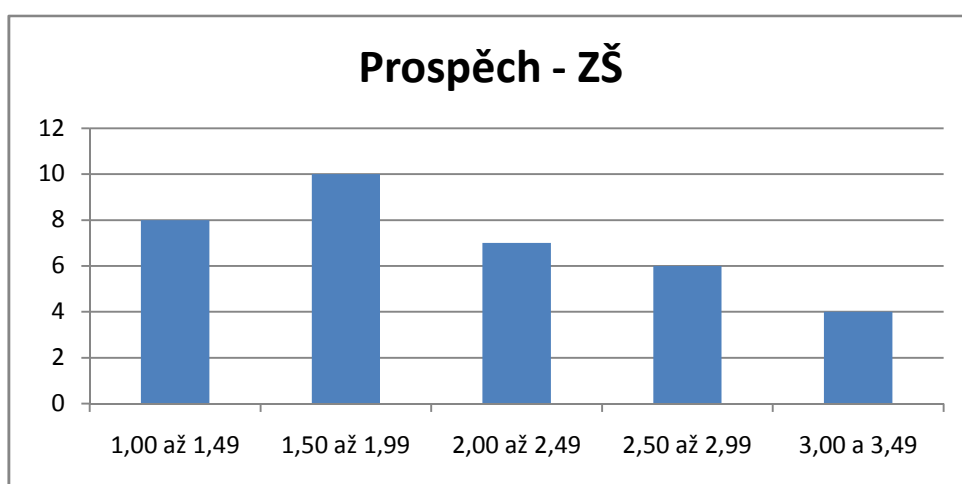


Graf č. 5: Grafické znázornění distribuce hrubých skóre u žáků gymnázia

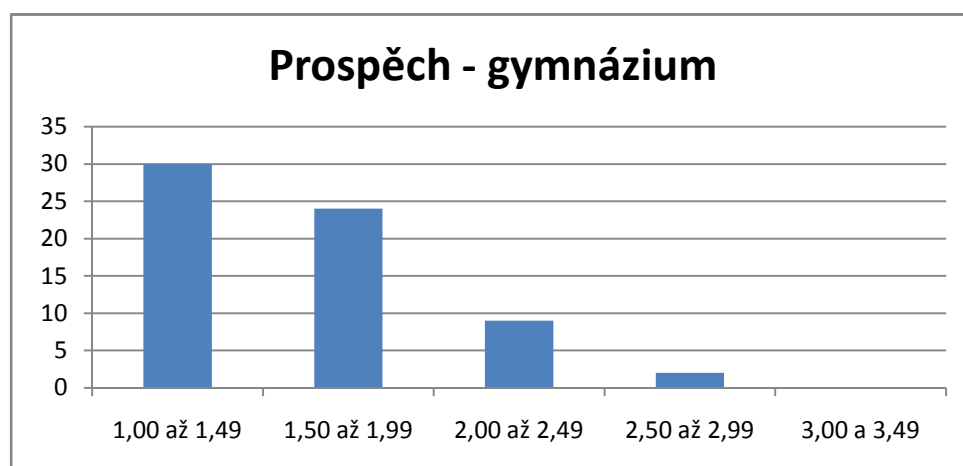
V tabulce č. 6 vidíme, že průměrnou hodnotou je u žáků ZŠ 2,01. U žáků gymnázia se jedná o hodnotu 1,57. Nejnižší hodnota průměrů známek ze 7 vybraných předmětů u gymnazistů je 1,00, nejvyšší hodnota 2,57. Nejnižší hodnota průměrů známek u žáků ZŠ je rovněž 1,00, nejvyšší 3,21.

Škola	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
ZŠ	35	2,01	1,9	0,65	1	3,21
Gymnázium	65	1,57	1,5	0,39	1	2,57

Tab. č. 6: Statistické charakteristiky průměrů známek z vybraných předmětů podle škol



Graf č. 6: Grafické znázornění distribuce průměrů známek z vybraných předmětů – ZŠ



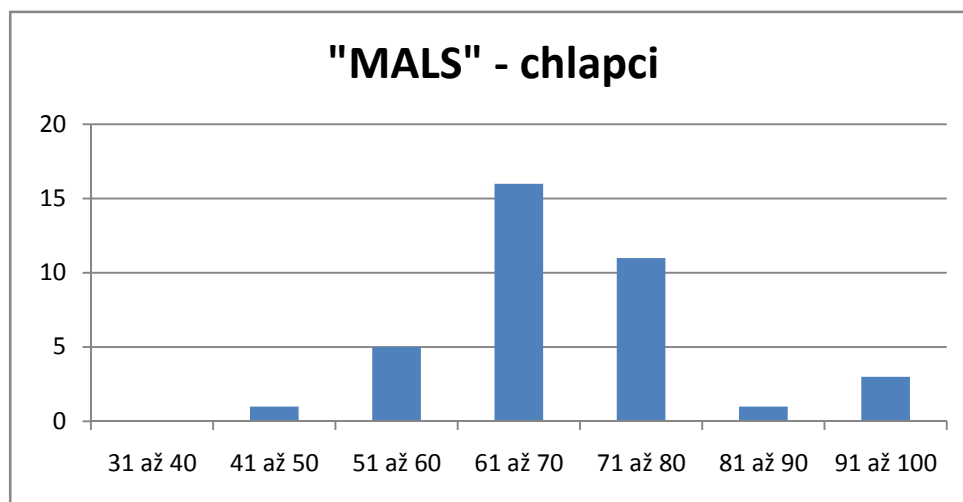
Graf. č. 7: Grafické znázornění distribuce průměrů známek z vybraných předmětů - gymnázium

V tabulce č. 6 deskriptivní statistiky sledované proměnné a v jejím grafickém znázornění (graf č. 6 a 7) vidíme rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Studenti ze sekundy a tercie víceletého gymnázia mají nižší průměrné hodnoty ze sedmi vybraných předmětů, nebo-li lepší školní hodnocení, než žáci sedmého ročníku ZŠ.

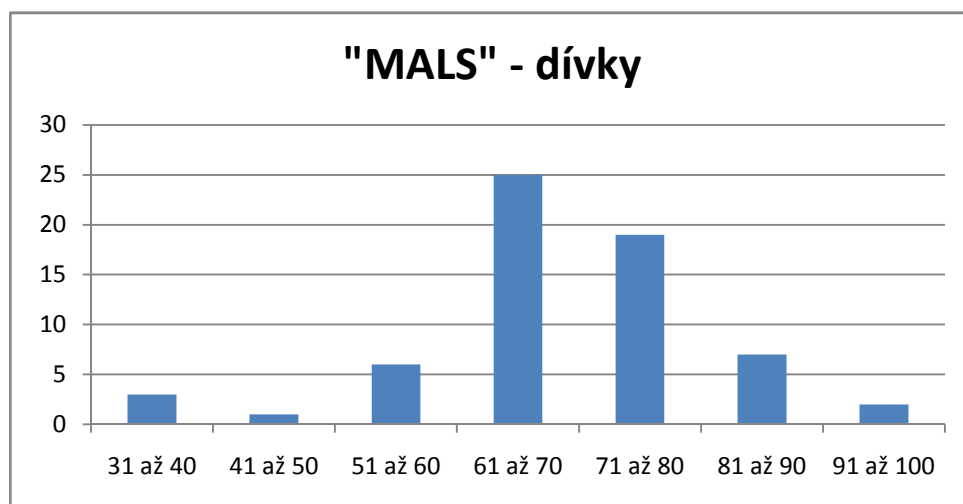
Pohlaví	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
Chlapec	37	69,57	68,0	11,16	46	100
Dívka	63	68,98	68,0	12,28	33	98

Tab. č. 7: Statistické charakteristiky hrubých skóre "MALS" podle pohlaví

V tabulce č. 7 porovnáme deskriptivní statistiku hrubých skóre z dotazníku „Jak se učím“ (MALS) podle pohlaví. U skupiny chlapců celého výzkumného vzorku je průměrná hodnota hrubých skóre MALS 70 bodů, nejnižší hodnota je 46 bodů a hodnota maximální je 100 bodů. Ve skupině dívek je průměrná hodnota 69 bodů, nejnižší hodnota je 33 bodů a hodnota maximální je 98 bodů. Hodnoty hrubých skóre mezi skupinami chlapců a dívek jsou téměř vyrovnané, je zde nepatrný rozdíl ve prospěch chlapců.



Graf č. 8: Grafické znázornění distribuce HS "Jak se učím" (MALS) - chlapci



Graf č. 9: Grafické znázornění distribuce HS "Jak se učím (MALS) - dívky

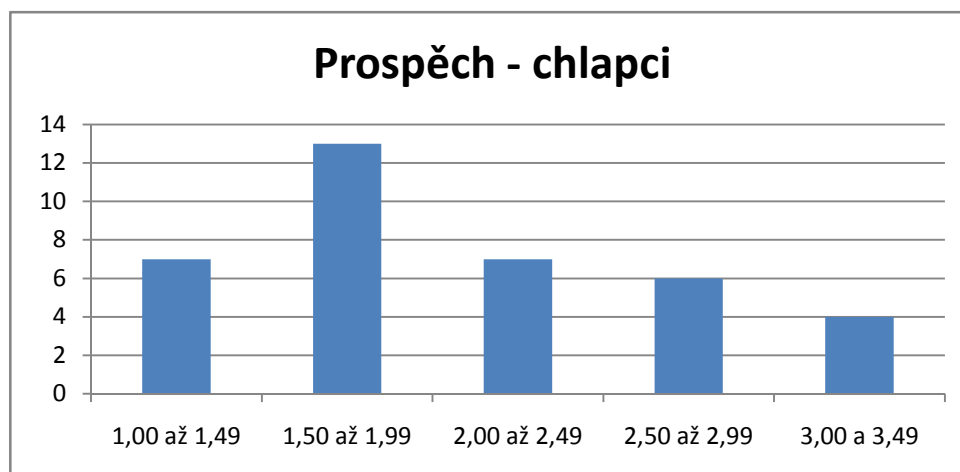
Podobnost distribuce hrubých skóre dotazníku Jak se učím (MALS) mezi skupinami chlapců a dívek vidíme i ve výše uvedeném grafu č. 8 a 9.

Deskriptivní statistiku průměrů známek ze sedmi vybraných předmětů ve skupině chlapců a dívek vidíme v následující tabulce č. 8.

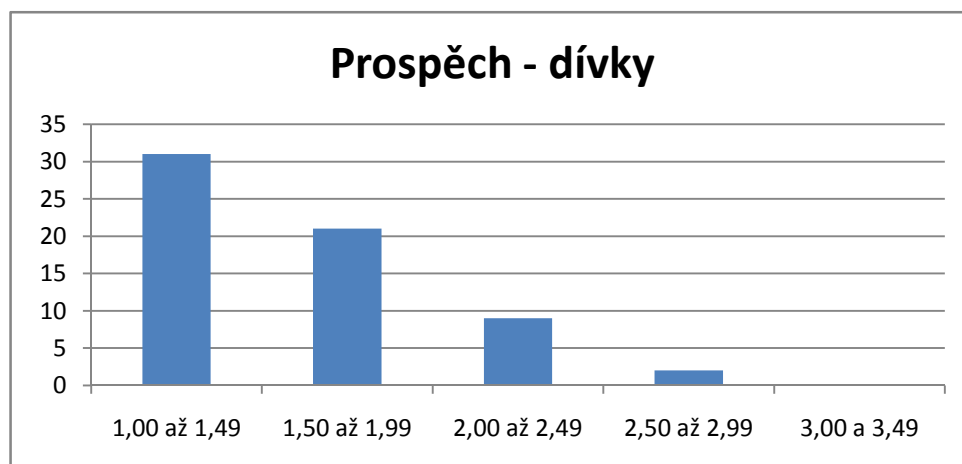
Pohlaví	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
Chlapec	37	2,00	1,9	0,60	1	3,21
Dívka	63	1,56	1,5	0,42	1	2,86

Tab. č. 8: Statistické charakteristiky průměrů známek z vybraných předmětů podle pohlaví

Ve skupině dívek je průměrná hodnota 1,56 a směrodatná odchylka 0,42. Nejnižší hodnota průměrů známek ze sedmi vybraných předmětů u dívek je 1 a nejvyšší hodnota je 2,86. Ve skupině chlapců je průměrná hodnota 1,9 se směrodatnou odchylkou 0,60. Nejnižší hodnota chlapců je jako u dívek 1, ovšem nejvyšší hodnota je 3,21. V tabulce č. 10 vidíme, že průměry známek ze sedmi vybraných předmětů má skupina dívek nižší než skupina chlapců, nebo-li dívky mají lepší školní hodnocení ve vybraných předmětech než chlapci.



Graf č. 10: Grafické znázornění distribuce průměrů známek ze 7 vybraných předmětů - chlapci



Graf č. 11: Grafické znázornění distribuce průměrů známek ze 7 vybraných předmětů - dívky

V grafu č. 10 a 11 názorně vidíme rozdíly v distribuci průměrů známek mezi skupinami dívek a chlapců. Rozložení u dívek směřuje k nejnižším hodnotám oproti chlapcům.

5.1.2 Výsledky Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Sesbíraná data byla vyhodnocována ručně a přenesena do výše uvedeného statistického programu, kde byla provedena jejich následná analýza. Částečně byla data zpracovávána v MS Excel 2007.

Při prezentaci výsledků se zaměříme především na jednotlivé dimenze rodičovských stylů výchovy, a to pro působení otce a matky odděleně. Následně se budeme věnovat celkové formě způsobu výchovy v rodině podle modelu 9 polí J. Čápa.

Při zjišťování vztahu mezi způsobem výchovy v rodině a školní úspěšností žáka jsme se rozhodli pracovat s dvěma typy údajů získaných z dotazníku J. Čápa. Nejdříve budeme pracovat s jednotlivými dimenzemi výchovného působení, a to emocionálního vztahu a výchovného řízení, a sice pro působení matky a otce odděleně. Posuzování působení otce a matky jednotlivě ve vztahu ke školní úspěšnosti považujeme za prospěšné vzhledem k charakteru působení členů v současné rodině. Děti mohou vyrůstat pouze s jedním rodičem, nebo žijí v domácnosti s rodičem nevlastním, ale zároveň jsou pravidelně v kontaktu s rodičem vlastním, který tudíž dítě rovněž ovlivňuje. Dále v rodinách často dochází k tomu, že v rámci rozdělování kompetencí mezi jejími dospělými členy může na dítě působit v oblasti vzdělávání převážně jeden z rodičů, přičemž další z rodičů působí více například v oblasti trávení volného času. Proto považujeme toto posuzování pro náš výzkum za účelný. V následujících tabulkách č. 9 a 10 vidíme proto charakter emočního vztahu k dítěti pro matku a otce odděleně.

POHLAVÍ	EMOČNÍ VZTAH OTCE				
	Záporný	Střední	Kladný	Extrémně kladný	CELKEM
Chlapci n = 37	27,0%	13,5%	32,5%	27,0%	100,0%
Dívky n = 63	26,1%	6,1%	37,0%	30,8%	100,0%
CELKEM n = 100	26,4%	8,8%	35,3%	29,5%	100,0%

Tab. č. 9: Distribuce kategorií emočního vztahu ve výchovném stylu otce

POHLAVÍ	EMOČNÍ VZTAH MATKY				
	Záporný	Střední	Kladný	Extrémně kladný	CELKEM
Chlapci n = 37	16,2%	10,8%	37,9%	35,1%	100,0%
Dívky n = 63	27,0%	3,2%	42,8%	27,0%	100,0%
CELKEM n = 100	23,0%	6,0%	41,0%	30,0%	100,0%

Tab. č. 10: Distribuce kategorií emočního vztahu ve způsobu výchovy matky

Skupina chlapců i dívek shodně nejčastěji označila kladný vztah otců i matek. U dívek byl druhý nejčastěji percipovaný vztah u otců, tedy u rodiče opačného pohlaví, extrémně kladný, druhý nejčastěji vyskytující se vztah u matek, tudíž o rodiče téhož pohlaví, byl zaznamenán vztah extrémně kladný a záporný (stejná distribuce). Obdobná situace nastala u skupiny chlapců, kde druhý nejčastěji se vyskytující vztah u rodiče opačného pohlaví, tedy u matky, byl extrémně kladný vztah a u rodiče opačného pohlaví, tedy u otce, byl druhý nejčastěji vnímaný vztah extrémně kladný a zároveň i záporný. Nejméně byl v distribuci zastoupen střední vztah matek i otců percipovaný shodně skupinami dívek i chlapců.

Zajímavé je porovnat výsledky našeho výzkumu s obdobným výzkumem Gillernové (2009a, 2009b) realizovaným v letech 2000 – 2002 na rozsáhlém vzorku 2162 respondentů ve věku 11 až 18 let. Jednoznačně nejčastěji reflektovaný emocionální vztah otců i matek, a to jak u skupiny chlapců, tak u dívek, byl vztah záporný. Druhým nejčastěji označovaným vztahem otců i matek u obou skupin byl vztah kladný. Při porovnání výsledků obou výzkumů vidíme zřetelný **posun od percepce záporných forem emocionálního vztahu rodičů k formám kladným**. Nutné je však připomenout nenáhodnost našeho výběru a rovněž malý rozsah výzkumného vzorku. Rozdíly mezi jednotlivými výzkumy mohou být rovněž ovlivněny malým věkovým rozpětím našeho výzkumného vzorku.

POHLAVÍ	ŘÍZENÍ VE ZPŮSOBU VÝCHOVY OTCE				
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné	CELKEM
Chlapci n = 37	32,4%	10,8%	48,7%	8,1%	100,0%
Dívky n = 63	23,0%	21,5%	47,7%	7,8%	100,0%
CELKEM n = 100	26,6%	17,6%	48,0%	7,8%	100,0%

Tab. č. 11: Distribuce kategorií výchovného řízení ve způsobu výchovy otce

POHLAVÍ	ŘÍZENÍ VE ZPŮSOBU VÝCHOVY MATKY				
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné	CELKEM
Chlapci n = 37	16,2%	24,3%	48,6%	10,9%	100,0%
Dívky n = 63	17,5%	22,2%	49,2%	11,1%	100,0%
CELKEM n = 100	17,0%	23,0%	49,0%	11,0%	100,0%

Tab. č. 12: Distribuce kategorií výchovného řízení ve způsobu výchovy matky

Druhou dimenzí rodičovského působení je výchovné řízení, které budeme taktéž hodnotit odděleně pro matku a pro otce, jak vidíme ve výše uvedených tabulkách č. 11 a 12. **Nejčastěji reflektovaný typ výchovného řízení** chlapci i dívkami, a to u obou rodičů, **je slabé řízení**. Ve způsobu výchovy otce je druhé nejčastější řízení silné, za ním pak následuje střední řízení. Ve způsobu výchovy matky se na druhou pozici řadí střední řízení, za ním následuje silné. Řízení otce je tedy vnímáno skupinou dívek a chlapců jako silnější.

Jestliže provedeme obdobné porovnání s výzkumem Gillernové (2009a, 2009b) jako v případě emocionálních vztahů, vidíme v obou výzkumech jasnou převahu slabého řízení, a to ve všech skupinách percipovanou u obou rodičů. Zajímavý rozdíl však vidíme

u rozporného řízení. V námi provedeném šetření jsme shledali rozporné řízení jako nejméně četné. Ve výzkumu Gillernové realizovaném v letech 2000-2002 bylo rozporné řízení rodičů percipováno chlapci i dívkami u matek a chlapci u otců jako 2. nejčastější řízení. Tady vidíme **posun od rozporných forem řízení k formám středním a silným**. Opět musíme připomenout nenáhodnost naše zkoumaného výběru, jeho malý rozsah a věkové rozpětí.

JEDNOTLIVÉ FORMY ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ	POHLAVÍ		CELKEM
	CHLAPCI	DÍVKY	
1 záporný emoční vztah a silné nebo střední řízení	2 5,4%	11 17,4%	13 13,0%
2 záporný emoční vztah a slabé řízení	2 5,4%	1 1,6%	3 3,0%
3 záporný emoční vztah a rozporné řízení	4 10,8%	10 15,9%	14 14,0%
4 kladný či extrémní kladný emoční vztah a silné řízení	3 8,1%	2 3,2%	5 5,0%
5 kladný či extrémní kladný emoční vztah a střední řízení	1 2,7%	6 9,5%	7 7,0%
6 kladný emoční vztah a slabé řízení	7 18,9%	10 15,9%	17 17,0%
7 kladný emoční vztah a rozporné řízení	7 18,9%	4 6,3%	11 11,0%
8 extrémně kladný emoční vztah a slabé řízení	6 16,3%	17 27,0%	23 23,0%
9 kladnězáporný emoční vztah a silné, střední, slabé či rozporné řízení	5 13,5%	2 3,2%	7 7,0%
CELKEM	37	63	100

Tab. č. 13: *Způsob výchovy v rodině*

V tabulce č. 13 vidíme jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině podle modelu 9 polí J. Čápa. Jedná se tedy o působení rodiny jako celku, které se v této části práce budeme věnovat.

Stejně jako v části předešlé budeme porovnávat percepci výchovného působení v rodině chlapci a dívkami.

U skupiny dívek byl nejčastěji vnímaný výchovný styl v rodině vyznačující se extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením (pole č. 8). Potom následuje záporný emoční vztah a silné nebo střední řízení (pole č. 1) a za ním záporný emoční vztah a silné nebo střední řízení (pole č. 3) a se stejným procentuálním zastoupením kladný emoční vztah a slabé řízení (pole č. 6). U chlapců jsou nejčastěji reflektované dva výchovné způsoby, a to kladný emoční vztah a slabé řízení (pole č. 6) a kladný emoční vztah a rozporné řízení (pole č. 7). Za nimi pak následuje extrémně kladný emoční vztah a slabé řízení (pole č. 8). U dívek jsou tedy častěji reflektované krajní polohy emocionálního vztahu v rodině a to extrémně kladný i záporný a silné nebo střední formy řízení. **V celkovém výzkumném vzorku 100 žáků je nejčastěji percipován extrémně kladný emoční vztah spolu se slabým řízením (pole č. 8).** To potvrzuje celkový vývojový trend ve výchově směřující k větší liberalizaci ve výchovném působení.

Jestliže provedeme porovnání s výzkumem Gillernové (2005), ale tentokrát v celkovém výchovném působení v rodině, tak uvidíme následující rozdíly. Nejčastěji se vyskytující výchovné působení v rodině je záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným řízením (pole č. 3). Toto je převažující výchovný způsob v rodině v celém výzkumném souboru 2178 respondentů, ale i ve skupině chlapců i dívek jednotlivě. Ve srovnání s naším šetřením vidíme **posun od záporného emočního vztahu v rodině ke vztahům extrémně kladným a dále od rozporného řízení k řízení slabému.** Nutné je zmínit, že rozporné řízení v rodině jako celku může být dáno rozporným řízením jednoho z rodičů nebo kombinací silného a slabého řízení obou rodičů (Čáp, 1994).

5.1.3 Výsledky dotazníku zjišťující vzdělání rodičů, volnočasové aktivity a pomoc rodičů dětem

V této části se budeme věnovat analýze dat získaných z nestandardizovaného dotazníku. Data byla zpracována v MS EXCEL 2007.

První část dotazníku zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Nyní porovnáme nejvyšší dosažené vzdělání otců a matek.

Vzdělání - matka	Počet	Podíl
ZŠ	3	3,0%
SŠ bez maturity	13	13,0%
SŠ s maturitou	28	28,0%
VŠ	56	56,0%
Celkem	100	100,0%

Tab. č. 14: Vzdelání - matka

Vzdělání - otec	Počet	Podíl
ZŠ	2	2,0%
SŠ bez maturity	15	15,3%
SŠ s maturitou	29	29,6%
VŠ	52	53,1%
Celkem	98	100,0%

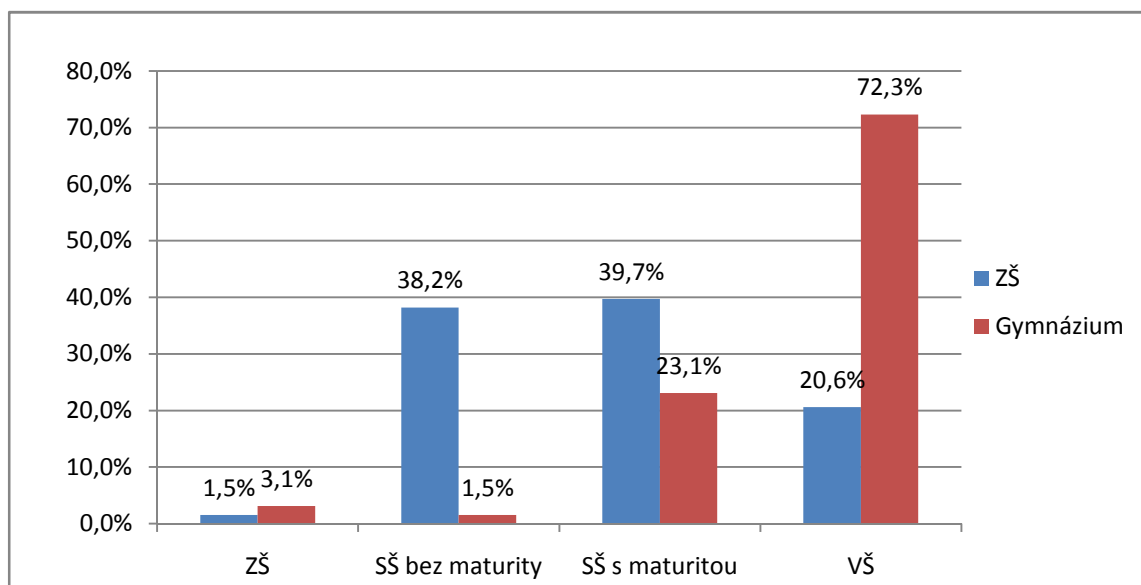
Tab. č. 15: Vzdelání - otec

V tabulkách č. 14 a 15 vidíme, že rozložení nejvýše dosaženého vzdělání u matek a otců je téměř totožné. Polovina rodičů má vysokoškolské vzdělání. Naopak nejméně je zastoupeno základ školské vzdělání rodičů, a to u matek 3 % a u otců 2 %.

Důvody, proč je u respondentů převaha vysokoškolsky vzdělaných rodičů, by nám mohlo pomoci odhalit porovnání vzdělání rodičů mezi jednotlivými školami. V tabulce č. 16 a v grafu č. 12 vidíme, že u dětí navštěvujících základní školu je výrazně menší podíl vysokoškolsky vzdělaných rodičů (21 %) než u dětí navštěvujících víceleté gymnázium (72%). Celkový výsledek potom zkresluje fakt, že ve výzkumném vzorku je převaha gymnazistů (65 %).

Vzdělání - rodiče	ŠKOLA		CELKEM
	ZŠ	Gymnázium	
ZŠ	1 1,5%	4 3,1%	5 2,5%
SŠ bez maturity	26 38,2%	2 1,5%	28 28,0%
SŠ s maturitou	27 39,7%	30 23,1%	57 28,8%
VŠ	14 20,6%	94 72,3%	108 54,5%
CELKEM	68	130	198

Tab. č. 16: Vzdelání rodičů podle škol



Graf č. 12: Grafické znázornění distribuce vzdělání rodičů podle škol

V otázce č. 3, 4, 5 jsme se ptali na volnočasové aktivity rodičů, dětí a společné aktivity rodičů a dětí. Otázky byly konstruované jako polouzavřené, na výběr bylo 15 konkrétních aktivit a také byla dána možnost uvést další aktivity. Při volbě jednotlivých konkrétních aktivit jsme se nechali inspirovat prací Gillernové (2009a, 2009c). Nejde však o totožný výčet aktivit.

V otázce č. 3 se tedy ptáme na konkrétní volnočasové aktivity rodičů. Jelikož v našem výzkumu posuzujeme, jestli souvisí rozsah rodičovských aktivit ze skupiny kulturně umělecko-vzdělávacích (KUV) se školní úspěšností jejich dítěte. Do skupiny kulturně umělecko-vzdělávacích aktivit jsme se rozhodli zařadit následující činnosti rodičů:

- čtení knih
- chození do kina, do divadla, na výstavy nebo koncerty
- věnování se nějaké výtvarné aktivitě, fotografování
- studium cizích jazyků, čtení odborných knih
- hraní na hudební nástroj

Dále pak byla možnost vypsát další zájmové aktivity, které podle jejich věcné náplně mohly být zařazeny do této skupiny, a to buď jako další aktivity, nebo mohly být přiřazeny na základě podobnosti k aktivitám již uvedeným.

	POČET KULTURNĚ UMĚLECKO-VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT RODIČŮ							
	0	1	2	3	4	5	6	Celkem
Počet respondentů	15	22	31	19	7	5	1	100
Podíl	15,0%	22,0%	31,0%	19,0%	7,0%	5,0%	1,0%	100,0%

Tab. č. 17: Kulturně umělecko-vzdělávací (KUV) aktivity rodičů

V tabulce č. 17 vidíme, že **nejvíce rodičů se věnuje dvěma KUV aktivitám**, a to 31 %, dále pak jedné aktivitě z této skupiny činností (22 % rodičů) a na třetím místě je 19 % rodičů pěstujících 3 KUV zájmové aktivity. Za zmínku také stojí skutečnost, že z celého výzkumného vzorku se 15 % rodičů nevěnuje žádné KUV aktivitě. Nejvyšší hodnotou, co se týče počtu KUV aktivit, je 6 kulturně umělecko-vzdělávacích aktivit, kterým se věnuje 1 % rodičů.

	POČET SPOLEČNÝCH AKTIVIT RODIČŮ A DĚTÍ						
	0	1	2	3	4	5	Celkem
Počet respondentů	32	42	17	6	2	1	100
Podíl	32,0%	42,0%	17,0%	6,0%	2,0%	1,0%	100,0%

Tab. č. 18: Společné činnosti rodičů a dětí

V otázce č. 5 našeho dotazníku se žáků ptáme na společné aktivity, které realizují ve svém volném čase spolu s rodiči, a to opakovaně. V tabulce č. 18 vidíme zastoupení jednotlivých odpovědí. **Nejčastěji (42 %) respondenti uváděli jednu společnou volnočasovou aktivitu.** Na druhém místě je 32 % žáků, kteří s rodiči nedělají ve svém volném čase žádnou společnou činnost. Na třetím místě je 17 % žáků se dvěma společnými aktivitami. Nejvyšší počet aktivit je pět a ty realizuje 1 žák spolu se svými rodiči.

ŠKOLA	POMOC S DOMÁCÍ PŘÍPRAVOU			
	ano, většinou ano	občas	ne, většinou ne	CELKEM
ZŠ n= 35	60,0%	31,5%	8,5%	100,0%
VG n= 65	58,5%	23,1%	18,4%	100,0%
Celkem n=100	59,0%	26,0%	15,0%	100,0%

Tabulka č. 19: Distribuce pomoci rodičů s domácí přípravou do školy

Otázka č. 6 se týká pomoci rodičů s domácími úkoly a s domácí přípravou do školy. Ptáme se respondentů, jak často toto v oblasti vzdělávání rodiče dělají, v případě potřeby dítěte. V dotazníku jsou na výběr uvedeny tři možnosti, které vidíme v tabulce č. 19. Tam také zjistíme, že v případě potřeby rodiče dětem pomáhají v 59 % případů. Rozdíly mezi skupinami žáků ZŠ a víceletého gymnázia jsou nepatrné. Občas dětem pomáhá v celém základním souboru 26 % rodičů. Žáci ZŠ uvádějí tuto možnost častěji (31,5 %) než gymnazisti (23,1 %). Zápornou odpověď uvádí v celém souboru 15 % respondentů, u gymnazistů je procentuální četnost větší, a to 18,5 % oproti 8,5 % u žáků ZŠ. U této otázky, ale i u otázky následující, vidíme velkou nevyváženost v uvádění jednotlivých odpovědí. To nás přivedlo k zamyšlení, proč tomu tak je. Proto jsme taky provedli rozdělení a porovnání mezi skupinami. Tady by bylo dobré zvážit při dalším šetření přeformulování této otázky, popřípadě vytvořit více položek k této problematice. Samozřejmě je třeba brát v úvahu možnost, že otázka byla respondenty pochopená správně a žáci převážně kladně percipují pomoc s domácí přípravou do školy a při řešení školních problémů ze strany rodičů, což je pozitivní zjištění pro praxi.

Tatáž situace nastala u otázky č. 7, ve které se ptáme, jestli v případě řešení nějakého problému se školou, se kterým si dítě neví rady, se snaží rodiče pomoci. V tabulce č. 20 vidíme, že v celém výzkumném souboru bylo 91% kladných odpovědí, mezi jednotlivými skupinami u jednotlivých možností nebyly výrazné rozdíly.

ŠKOLA	SPOLEČNÉ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ			
	ano, většinou ano	občas	ne, většinou ne	CELKEM
ZŠ n= 35	91,4%	8,6%	0,0%	100,0%
VG n= 65	91,0%	3,0%	6,0%	100,0%
Celkem n=100	91,0%	5,0%	4,0%	100,0%

Tabulka č. 20: Distribuce společného řešení problémů rodičů s žáky

5.2 VÝSLEDKY SLEDUJÍCÍ VZÁJEMNÉ VZTAHY A SOUVISLOSTI

Pro větší přehlednost hypotézy rozdělíme do skupin podle oblastí rodinného působení na školní úspěšnost žáka.

A. VZDĚLÁNÍ RODIČŮ

Vzdělání rodičů bylo ve výzkumném vzorku nerovnoměrně distribuované. 54,5 % rodičů žáků celého výzkumného souboru mělo vysokoškolské vzdělání a například pouze 2,5 % rodičů mělo vzdělání základoškolské (viz tab. č. 16, oddíl 5.2.3). Distribuce vzdělání matek a otců je do velké míry podobná. Více informací o vzdělání rodičů je uvedeno v oddílu 5.2.3.

Pro zkoumání vztahu mezi školní úspěšností dítěte a vzděláním rodičů jsme definovali několik statistických hypotéz, které v následující části uvedeme a ověříme.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte nezávisí na vzdělání matky.

H1: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte závisí na vzdělání matky.

Vzdělání - matka	Počet	Průměr známek	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
ZŠ	3	2,45	2,50	0,15	2,29	2,57
SŠ bez maturity	13	2,15	2,07	0,63	1,14	3,07
SŠ s maturitou	28	1,77	1,79	0,49	1,00	3,00
VŠ	56	1,56	1,47	0,46	1,00	3,21

Tab. č. 21: Deskriptivní statistika průměrů známek ze 7 vybraných předmětů v závislosti na vzdělání matky

V tabulce č. 21 zřetelně vidíme, že se zvyšujícím se stupněm vzdělání matky se snižuje průměr žáků ze sedmi vybraných předmětů. Nejnižší průměr tedy vykazují žáci, jejichž matka má vysokoškolské vzdělání.

Výsledek:

$$F = 7,68$$

$$p\text{-value} = 0,0001$$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že průměr známek dítěte nezávisí na vzdělání matky.

Jinak řečeno: Je statisticky významný rozdíl v průměru známek u dítěte v závislosti na vzdělání matky.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte nezávisí na vzdělání matky.

H2: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte závisí na vzdělání matky.

Výsledek:

$F = 8,11$

$p\text{-value} = 0,0001$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) nezávisí na vzdělání matky.

Jinak řečeno: Je statisticky významný rozdíl v hrubém skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte v závislosti na vzdělání matky.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

H3: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u dítěte závisí na vzdělání otce.

Vzdělání -otec	Počet	Průměr známek	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max
ZŠ	2	2,43	2,43	0,20	2,29	2,57
SŠ bez maturity	15	1,97	1,93	0,52	1,14	2,86
SŠ s maturitou	29	1,78	1,64	0,57	1,07	3,21
VŠ	52	1,55	1,43	0,43	1,00	3,00

Tab. č. 22: Deskriptivní statistika průměrů známek ze 7 vybraných předmětů v závislosti na vzdělání otce

V tabulce č. 22 vidíme stejně jako u matek, že se zvyšujícím se stupněm vzdělání otce se snižuje průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků. Nejnižší průměr mají žáci, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání.

Výsledek:

$F = 4,77$

$p\text{-value} = 0,0039$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že průměr známek u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

Jinak řečeno: **Je statisticky významný rozdíl v průměru známek u dítěte v závislosti na vzdělání otce.**

Formulace statistické hypotézy:

H0: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

H4: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte závisí na vzdělání otce.

Výsledek:

$F = 8,01$

$p\text{-value} = 0,0001$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte nezávisí na vzdělání otce.

Jinak řečeno: **Je statisticky významný rozdíl v hrubém skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u dítěte v závislosti na vzdělání otce.**

B. VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY

Nyní budeme ověřovat statistické hypotézy týkající se vztahu školní úspěšnosti a volnočasových aktivit a zájmů v rodině. Nejdříve budeme zjišťovat, jestli existuje vztah mezi školní úspěšností žáků a rozsahem kulturně umělecko-vzdělávacích aktivit rodičů. Pro připomenutí zopakujeme některé výsledky z námi sestaveného nestandardizovaného dotazníku (viz tab. č. 17, oddíl 5.2.3). Nejvíce rodičů (31 %) se věnovalo dvěma volnočasovým aktivitám ze skupiny KUV. Druhá nejčtenější byla jedna KUV aktivita, které se věnovalo 22 % rodičů. Zajímavé bylo zjištění, že 15 % rodičů se ve svém volném čase nevěnovalo žádné KUV aktivitě.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s průměrem známek ze 7 vybraných předmětů u žáků.

H5: Rozsah KUV aktivit rodičů souvisí s průměrem známek ze 7 vybraných předmětů u žáků.

Výsledek:

$$r = -0,3481$$

$$p\text{-value} = 0,0004$$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s průměrem známek ze 7 vybraných předmětů u žáků.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi rozsahem KUV aktivit rodičů a průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.** Záporná hodnota koeficientu korelace nám říká, že čím větší rozsah aktivit, tím nižší průměr známek.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H6: Rozsah KUV aktivit rodičů souvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Výsledek:

$$r = 0,2189$$

$$p\text{-value} = 0,0287$$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že rozsah KUV aktivit rodičů nesouvisí s hodnotami hrubých skóre v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi rozsahem KUV aktivit rodičů a hodnotou hrubých skóre v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.**

Dále také budeme verifikovat statistické hypotézy týkající se souvislosti společných aktivit rodičů a dětí a školní úspěšnosti. Pro připomenutí nejvíce dětí (42 %) s rodiči v našem výzkumném souboru provozuje jednu společnou volnočasovou aktivitu, na druhém místě s procentuální četností 32 byla nulová společná aktivita a na třetím místě 17 % dětí s rodiči realizovalo dvě společné aktivity (více tab. č. 18, oddíl 5.2.3).

Formulace statistické hypotézy:

H0: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H7: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí souvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

Výsledek:

$$r = -0,3666$$

$$p\text{-value} = 0,0002$$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že rozsah společných zájmů rodičů a dětí nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi rozsahem společných zájmů rodičů a dětí a výší průměru známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.** Záporná hodnota koeficientu korelace nám indikuje zápornou asociaci mezi proměnnými, tedy čím větší rozsah společných zájmů, tím nižší průměr známek z vybraných předmětů.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí nesouvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H8: Rozsah společných volnočasových aktivit rodičů a dětí souvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Výsledek:

$$r = 0,5254$$

$$p\text{-value} = 0,0000$$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že rozsah společných zájmů rodičů a dětí nesouvisí s hodnotou hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi rozsahem společných zájmů rodičů a dětí a výší hrubého skóru v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.** Výsledná hodnota $p\text{-value} = 0,0000$ znamená, že nenulové číslo se nachází až na dalších již neuvedených desetinných místech.

C. POMOC S DOMÁCÍMI ÚKOLY A SPOLEČNÉ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

V této části práce jsme chtěli ověřovat, jestli pomoc rodičů s domácími úkoly a přípravou dítěte do školy souvisí se školní úspěšností žáků. Jelikož však odpověď *ano*, většinou *ano* se například u otázky číslo 7 vyskytovala v 91 % případů a záporná odpověď (*ne*, většinou *ne*) pouze v 4 % případů, rozhodli jsme se nezařazovat získaná data do výsledků. Jinými slovy

nebudeme pokládat a ověřovat statistické hypotézy vzhledem k nízkému zastoupení některých odpovědí. Nicméně stejně tak, jako jsme uvedli sebraná data týkající se této oblasti, provedeme rovněž jejich statistické zpracování pomocí výpočtů. Jelikož považujeme pomoc s domácími úkoly a společné řešení problémů rodičů s dětmi za důležité v oblasti vzdělávání žáka, uvedená data předkládáme jako podnět k dalšímu zamyšlení v oblasti zkoumání této problematiky. Již uvedená sebraná data jsou v tabulce č. 19, 20 oddílu 5.2.3.

V následující tabulce č. 23 vidíme, že v případě, že by byla položena statistická hypotéza, by byl potvrzen pouze vztah mezi společným řešením problémů v oblasti vzdělávání žáka a jeho HS v dotazníku MALS. Tento vztah vyšel jako statisticky významný na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

	Průměry známek	HS "Jak se učím"
Pomoc s domácími	F = 1,38	F = 1,11
úkoly	p-value = 0,2568	p-value = 0,3342
Společné řešení	F = 0,16	F = 8,55
problémů	p-value = 0,8515	p-value = 0,0004

Tab. č. 23: statistické zpracování vztahu mezi školní úspěšností a pomocí a společným řešením problémů v oblasti vzdělávání (ANOVA test)

D. ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ

Nyní budeme ověřovat, jestli jednotlivé způsoby výchovy v rodině, typ emocionálního vztahu a způsob výchovného řízení jednotlivých rodičů ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Nejdříve budeme zjišťovat, jestli existuje vztah mezi jednotlivými dimenzemi rodičovského působení matky a otce se školní úspěšností. V tabulkách č. 11-14 jsou uvedeny sebrané údaje týkající se této oblasti. Připomínáme, že nejčastěji se vyskytující vztah matky a otce percipovaný dítětem (chlapci i dívkami) byl kladný. Nejčastěji reflektovaným výchovným řízením matky i otce bylo slabé řízení, a to rovněž u obou pohlaví.

Formulace hypotézy:

H0: Způsob výchovného řízení, typ emocionálního vztahu matky nebo otce percipovaný dítětem nesouvisí se školní úspěšností.

H9: Způsob výchovného řízení, typ emocionálního vztahu matky nebo otce percipovaný dítětem souvisí se školní úspěšností.

Výsledky:

V následující tabulce č. 24 předkládáme výsledky statistického zpracování dat. Byl zjišťován vztah mezi percipovaným typem emocionálního vztahu matky i otce, a to vždy s oběma složkami školní úspěšnosti (průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů a hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“) a rovněž způsobem výchovného řízení matky a otce se školní úspěšností (realizováno taktéž). Pro zjišťování vztahů byl použit test ANOVA a byla zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Jelikož byla zjištěna statisticky významná souvislost pouze u emocionálního vztahu otce s proměnnou školní úspěšnosti, rozhodli jsme se alternativní hypotézu zamítnout.

	Průměry známek	HS "Jak se učím"
Matka -	F = 1,74	F = 2,00
emocionální vztah	p-value = 0,1466	p-value = 0,1006
Matka -	F = 0,48	F = 0,41
způsob řízení	p-value = 0,6942	p-value = 0,7494
Otec -	F = 3,91	F = 2,72
emocionální vztah	p-value = 0,0030	p-value = 0,0244
Otec -	F = 1,71	F = 0,41
způsob řízení	p-value = 0,1704	p-value = 0,7494
"Čápovo" pole -	F = 1,76	F = 1,30
způsob výchovy v rodině	p-value = 0,0946	p-value = 0,2548

Tab. č. 24: Statistické zpracování vztahu mezi školní úspěšností žáka a způsobem výchovy v rodině (ANOVA test)

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že způsob výchovného řízení, typ emocionálního vztahu matky nebo otce percipovaný dítětem nesouvisí se školní úspěšností.

Jinak řečeno: Školní úspěšnost není závislá na jednotlivých dimenzích výchovného působení matky a otce. I přesto, že se potvrdil statisticky významný vztah mezi emocionálním působením otce se školní úspěšností, tato souvislost nebyla potvrzena ani u emocionálního vztahu matky ani u výchovného řízení matky nebo otce. Jelikož nemáme dostatek důkazů domnívat se, že jsou tyto proměnné asociovány, nulovou hypotézu nezamítáme.

Dále budeme zjišťovat, jestli způsob výchovy v rodině vycházející z koncepce modelu 9 polí J. Čápa souvisí s jednotlivými složkami školní úspěšnosti. Zde posuzujeme způsob výchovného působení rodiny jako celku, tedy působení obou rodičů dohromady.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Způsob výchovy v rodině nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

H10: Způsob výchovy v rodině souvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků.

Výsledek:

$F = 1,76$

$p\text{-value} = 0,0946$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že způsob výchovy v rodině nesouvisí s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů.

Jinak řečeno: **Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů u žáků není závislý na způsobu výchovy v rodině.** Neexistuje dostatek evidencí domnívat se, že je průměr známek závislý na způsobu výchovy.

Formulace statistické hypotézy:

H0: Způsob výchovy v rodině nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H11: Způsob výchovy v rodině souvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Výsledek:

$F = 1,30$

$p\text{-value} = 0,2548$

Závěr: Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že způsob výchovy v rodině nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Jinak řečeno: **Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků není závislý na způsobu výchovy v rodině.** Nemáme dostatek důkazů domnívat se, že je HS MALS závislý na způsobu výchovy v rodině.

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Na závěr ověřování hypotéz bychom chtěli také potvrdit či vyvrátit, jestli existuje vztah mezi objektivní a subjektivní složkou školní úspěšnosti, v našem případě tedy průměrem známek u žáků ze sedmi vybraných předmětů a vnímanou akademickou účinností měřenou pomocí dotazníku „Jak se učím“ (MALS). Jelikož z praxe i teorie víme, že tyto jednotlivé dimenze se navzájem ovlivňují, minulá zkušenost žáka je jedním ze zdrojů žákovi vnímané akademické účinnosti a rovněž žák s vysokou úrovní vnímané akademické účinnosti přistupuje k řešení školních úkolů jiným způsobem, než žák s úrovní nízkou atp., předpokládáme, že obě dimenze v našem pojetí školní úspěšnosti spolu souvisejí. Na základě toho jsme formulovali poslední statistickou hypotézu našeho výzkumu:

Formulace statistické hypotézy:

H₀: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů nesouvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

H_A: Průměr známek ze sedmi vybraných předmětů souvisí s hrubým skórem v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) u žáků.

Výsledek:

$r = -0,4955$

$p\text{-value} = 0,0000$

Závěr: Na hladině významnosti zamítáme nulovou hypotézu o tom, že průměr známek ze sedmi vybraných předmětů nesouvisí s HS v dotazníku MALS u žáků.

Jinak řečeno: **Je statisticky významná souvislost mezi průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů a HS v dotazníku MALS.** Záporný koeficient korelace nám vyjadřuje zápornou asociaci mezi dimenzemi, tedy čím nižší průměr známek, tím vyšší HS MALS u žáka.

5.2.1 Souhrn výsledků statistického zpracování dat

Pro přehlednost nyní shrneme výsledky testování hypotéz uvedené v předchozí subkapitole.

K testování prvního okruhu hypotéz (část A) týkajících se vzdělání rodičů byl použit test ANOVA. Zde byly zjištěny statisticky významné souvislosti mezi vzděláním matky, otce a oběma složkami školní úspěšnosti.

V části B jsme prostřednictvím Pearsonova koeficientu korelace potvrdili vztah mezi rozsahem volnočasových aktivit rodičů ze skupiny kulturně umělecko-vzdělávacích a oběma složkami školní úspěšnosti. O něco silnější byla korelace rozsahu KUV aktivit rodičů s průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů.

Rovněž byl v části B potvrzen statisticky významný vztah mezi počtem volnočasových aktivit realizovaných rodiči spolu s dětmi a školní úspěšnější. Zde byl potvrzen ovšem o něco silnější vztah s HS MALS (středně silná korelace).

V části C jsme měli zjišťovat, jestli souvisí pomoc rodičů s domácími úkoly a při řešení problémů v oblasti vzdělávání se školní úspěšností. Jelikož však bylo příliš vysoké procento kladných odpovědí oproti ostatním variantám, rozhodli jsme se hypotézy této oblasti neověřovat.

V poslední zkoumané oblasti D jsme ověřovali vztah mezi jednotlivými dimenzemi rodičovského působení, a to zvlášť pro otce a pro matku, a oběma složkami školní úspěšnosti. Zde výzkumná hypotéza potvrzena nebyla. Nicméně byla zjištěna souvislost mezi emocionálním vztahem otce a školní úspěšností dítěte. Vztah celkového způsobu výchovy v rodině a školní úspěšnosti potvrzen nebyl.

Na závěr statistického zpracování dat byla potvrzena středně silná korelace mezi jednotlivými složkami školní úspěšnosti, a to hrubým skórem z dotazníku MALS a průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů u dětí.

6 DISKUZE

Hlavním cílem diplomového projektu bylo zjistit, jestli vybrané vlivy rodinného působení souvisí se školní úspěšností dítěte. Závisle proměnnou školní úspěšnost jsme v našem výzkumu vyjádřili její subjektivní složkou, tedy vnímanou akademickou účinností žáka, a objektivní složkou v podobě průměru známek z vybraných předmětů. Podle předmětu rodinného působení jsme rozdělili naše ověřování hypotéz do několika částí, a to na *oblast vzdělání rodičů, volnočasových aktivit rodiny a způsobů výchovy v rodině*. V tomto duchu také interpretujeme výsledky našeho výzkumu.

Než přistoupíme k hlavní části naší diskuze, chtěli bychom poukázat z našeho pohledu na hlavní omezení výzkumu, kterým je výběr výzkumného souboru. Vzhledem k našim možnostem jsme nebyli schopni zajistit reprezentativnost výzkumného souboru v podobě náhodného výběru. Dále není výzkumný soubor reprezentativní, co se týče rozložení pohlaví v populaci. V našem souboru převládají děvčata (63 %) nad chlapci. Toto nebylo však způsobeno záměrně, ve většině tříd bylo nerovnoměrné rozložení podle pohlaví. Pracovali jsme s žáky základní školy a víceletého gymnázia. Jelikož je však osmileté gymnázium v regionu považováno za prestižní, o studium na něm je velký zájem a počty v jednotlivých třídách jsou proto vyšší než v běžné základní škole. To nám způsobilo převahu žáků z víceletého gymnázia (65 %) v souboru. Za omezení je rovněž možno považovat malé věkové rozpětí. Při pokračování v tomto výzkumu bychom považovali za přínosné věkové rozpětí probandů rozšířit. Za poslední omezení způsobené charakteristikou výzkumného souboru rovněž považujeme počet respondentů. I přes toto omezení nám velikost našeho výzkumného souboru umožňuje způsob statistického zpracování dat, který jsme při naší práci použili.

Další omezení našeho výzkumu bychom mohli vidět v použitých výzkumných metodách. Metoda dotazníku má vedle svých nesporných výhod, jakými je například získání velkého množství dat ve velmi krátké době, i nevýhody, a to třeba v podobě subjektivního posuzování. Mimo jiné se taky proto u Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině doporučuje používat následný rozhovor, ve kterém se může doupřesnit a rozvést tematika některých položek (Čáp, Boschek, 1994). Dále dotazník MALS je založen na sebeposuzování, tudíž výsledky v tomto dotazníku mohou být ovlivněny autostylizací. V tomto ohledu také musíme zmínit námi percipované nedostatky vlastního dotazníku. Vzhledem k tomu, že dotazník byl sestaven pro účely diplomové práce a nebyl v předchozím období použit pro větší množství

respondentů, neměli jsme zkušenosti s tendencemi respondentů odpovídat na některé otázky určitým způsobem. Myslíme si, že pro zkoumanou oblast pomoci při domácí přípravě a při řešení problémů by podle našeho názoru bylo přínosné vytvořit více položek týkajících se této problematiky. Pomoc bychom mohli například blíže specifikovat.

A nyní se dostáváme k interpretaci výsledků našeho výzkumu v jednotlivých oblastech.

Vzdělání rodičů je považováno za jednu z nejdůležitějších sociokulturních determinant působících na školní úspěšnost (Hvozdík, 1970; Uhrinová, 2007). Vzdelání je pro vysokoškolsky vzdělané rodiče důležitou hodnotou, kterou při výchově zprostředkovávají svým dětem (Katrňák, 2004). V části A zpracování dat jsme zjišťovali, jestli školní úspěšnost závisí na vzdělání rodičů, což bylo posuzováno odděleně pro matku a pro otce. Co se týče distribuce vzdělání v našem výzkumném souboru, polovina rodičů byla s vysokoškolským vzděláním. Rozložení vzdělání mezi matkami a otci bylo téměř totožné. Ovšem zjistili jsme rozdíly mezi skupinami rodičů gymnazistů a žáků základní školy. Zde byla výrazná převaha vysokoškolsky vzdělaných rodičů žáků gymnázia. U žáků ZŠ byla převaha rodičů se středoškolským vzděláním bez maturity a s maturitou. Naš výzkumný předpoklad se v této části potvrdil a byl v souladu s poznatky z odborné literatury. Školní úspěšnost závisela na výši vzdělání rodičů. Skupina žáků, jejichž rodiče měli vysokoškolské vzdělání, měli nejvyšší průměr známek z vybraných předmětů. Byly také potvrzeny hypotézy s vnímanou akademickou úspěšností. Ta byla rovněž vyšší u dětí s vysokoškolsky vzdělanými rodiči.

V části B jsme zkoumali vztah volnočasových aktivit rodiny a školní úspěšnosti. Konkrétně nás zajímalo, jestli rozsah kulturně umělecko-vzdělávacích zájmů rodičů souvisí se školní úspěšností dítěte. Statistickými výpočty byla potvrzena souvislost jak s průměrem známek z vybraných předmětů, tak i s hrubým skórem v dotazníku MALS. Zajímavé je, že vyšla o něco silnější závislost se školním prospěchem. Tady bychom si dovolili výsledky interpretovat následujícím způsobem. Oblast volnočasových aktivit rodiny, jejich rozsah, kulturnost, je ovlivňována mimo jiné vzděláním rodičů. Na vyšší kulturnost zájmů u lidí s vyšším vzděláním ve svých výzkumech poukazuje například Gillernová (2009a), Hvozdík (1970), Uhrinová (2007). Pro lidi, kteří se ve svém volném čase věnují kulturním zájmům, vzdělávání, umělecké činnosti, je podle našeho názoru samo vzdělání vysokou hodnotou. Proto také rozvíjí zájmovou činnost v této oblasti u svých dětí. To samo o sobě rozvíjí nejenom různé schopnosti dítěte, rozšiřuje jeho všeobecný přehled atp., ale ve svém celku činí dítě lépe připravené pro samotné vzdělávání. Také se domníváme, že rodiče, kteří se věnují

okruhu KUV zájmů ve svém volném čase, dbají rovněž na to, aby jejich dítě chodilo do školy řádně připravené a obecně je pro tyto rodiče dle našeho názoru prospěch významný. Zde bychom zřejmě hledali vysvětlení, proč vztah se školním prospěchem vyšel jako silnější. Jsou to ovšem naše hypotézy, které by bylo nutné dále ověřit.

V téže části nás rovněž zajímalo, zda rozsah společných zájmů rodičů souvisí se školní úspěšností. Například Hvozdík (1970) na základě závěrů ze svého výzkumu poukázal na to, že shoda zájmové činnosti rodičů a dětí je jeden z faktorů školní úspěšnosti. V našem výzkumu se rovněž potvrdila souvislost mezi oběma proměnnými. Podle Gillernové (2005) společná činnost rodičů a dětí přispívá k příznivému emočnímu klimatu v rodině, dítě se učí spolupráci, komunikaci, osvojuje si nové dovednosti, získává pobídky a stimuly k činnosti a to vše dle našeho názoru může přispívat k úspěšnosti dítěte ve škole. Dále Gillernová poukazuje na propojenost společných aktivit rodičů a dětí se vzděláním rodičů. Ve svém výzkumu zjistila, že rodiče s vyšším vzděláním se věnují se svými dětmi společným zájmovým činnostem kulturně vzdělávacím, rodiče s nižším vzděláním spíše pracovním, zábavným a relaxačním (Gillernová, 2009a). Závěry těchto výzkumů potvrdily i naše výsledky. Opět se projevila souvislost mezi oběma proměnnými. Na výsledcích v této oblasti bylo zajímavé to, že silnější byl tentokrát vztah rozsahu společných zájmů s hrubým skórem v dotazníku MALS. Tento vztah vykazoval střední míru závislosti. Interpretace toho, proč je zde vztah silnější, je obtížná. Můžeme se například domnívat, že společná činnost vytváří kladný emocionální vztah mezi rodičem a dítětem a pozitivní emocionální klima v rodině může ovlivňovat sebedůvěru dítěte, což se může projevit i v oblasti vzdělávání. Další možná interpretace je ta, že díky společným činnostem má dítě více rozvinuté některé schopnosti, může být více motivované, při společné činnosti dochází k sociálnímu učení a toto všechno opět může působit na vnímání sebe jako více účinného. Toto jsou ovšem pouze naše interpretace, které by měly být více rozvinuty a verifikovány v dalším výzkumu.

V části D zpracování dat jsme zjišťovali, jestli způsob výchovy v rodině souvisí se školní úspěšností. Nejdříve jsme posuzovali vztah jednotlivých dimenzí výchovného působení matky a otce odděleně se školní úspěšností, potom jsme ověřovali vztah způsobů výchovy v rodině jako celku s touže proměnou. V naší i zahraniční literatuře je často zdůrazňován význam kladného emocionálního vztahu spolu s kladením požadavků a jejich následnou kontrolou (Čáp, Boschek, 1994; Dornbusch et al., 1987; Hvozdík, 1970; Steinberg et al., 1989) pro školní úspěšnost a celkově pro mnohostranný vývoj osobnosti dítěte. Co se týče sebraných dat našeho výzkumu, dětmi byl nejčastěji percipován kladný emoční vztah, a to

u matek i otců, a slabé řízení, a to rovněž u obou rodičů. Jako nejčastěji se vyskytující způsob výchovy v rodině podle modelu devíti polí J. Čápa byl našimi respondenty reflektován extrémně kladný emocionální vztah se slabým řízením. Ačkoliv naše hypotézy o souvislosti mezi výchovným řízením, emocionálním vztahem matky nebo otce, způsobem výchovy v rodině a školní úspěšností dítěte potvrzeny nebyly, toto testování přineslo zajímavé výsledky. Jediná souvislost, která byla statistickým zpracováním potvrzena, byl emocionální vztah otce s oběma složkami školní úspěšnosti. U emocionálního vztahu matky a řízení u obou rodičů toto potvrzeno nebylo. Tento výsledek považujeme za velmi zajímavý, ale rovněž obtížný pro interpretaci. Při našem zkoumání jsme si položili otázku, proč tento výsledek vyšel právě u otce a ne u matky. Z toho vychází naše následující interpretace. Rozdílnost v kvalitě emocionálního vztahu matky a otce bychom mohli vidět mimo jiné v tom, že vztah matky k dítěti považujeme za bezpodmínečný. U emocionálního vztahu otce k dítěti tomu tak nemusí být vždy. Emocionální projev otce k dítěti může být například ovlivněn tím, jestli dítě plní rodičovské očekávání, jestli podává určitý výkon v dané oblasti. Plnění rodičovských očekávání ze strany dítěte v oblasti vzdělávání může být z tohoto pohledu důležitou podmínkou ovlivňující emocionální stránku vztahu projevenou otcem. Ale nemusí se zde jednat o skutečnou kvalitu vztahu, ale pouze o jeho vnější projev, který je dítětem percipován a interpretován. Jsme si ale vědomi toho, že jde pouze o možné vysvětlení vztahu mezi proměnnými, které by bylo nutné dále ověřit.

Poslední hypotézou našeho výzkumu, kterou jsme testovali, byla souvislost mezi jednotlivými složkami školní úspěšnosti, a to průměrem známek ze sedmi vybraných předmětů a hrubým skórem v dotazníku MALS. Vzhledem k tomu, že minulá zkušenost je jedním ze zdrojů vnímané akademické účinnosti (Bandura, 1994; Bandura, 1997), předpokládali jsme, že jednotlivé dimenze spolu budou souviset. Naše předpoklady se potvrdily v podobně středně silné závislosti mezi oběma složkami proměnné. Školní prospěch žáka podle našich zjištění souvisí s jeho vnímanou akademickou účinností. Naše závěry v této oblasti jsou rovněž v souladu se zahraničními výzkumy. Například Chemers, Hu, Garcia (2001) na základě výsledků svého výzkumu potvrdili souvislost mezi školním hodnocením a vnímanou akademickou úspěšností.

Závěr

Diplomová práce z větší části potvrdila výzkumné předpoklady týkající se vztahů mezi jednotlivými složkami našeho pojetí školní úspěšnosti a vybranými vlivy z oblasti rodinného prostředí. I přesto, že souvislost mezi některými proměnnými potvrzena nebyla, můžeme zde naléznout zajímavé výsledky, které mohou být inspirací pro další výzkumnou práci a praktickou činnost.

V teoretické části jsme se v úvodní kapitole věnovali obecnému pojmovému rámci školní úspěšnosti. K vymezení jsme použili i jev opačný v podobě školní neúspěšnosti a dále pojmy související jako například školní zdatnost. Část první kapitoly byla rovněž věnována vnímané akademické účinnosti, která je v zahraniční odborné literatuře často frekventovaná a v našem výzkumu zastupuje jednu ze složek školní úspěšnosti. První kapitola je ukončena částí o vývojovém období pubescence, ve kterém se nacházel náš výzkumný soubor respondentů.

Druhá kapitola byla věnována vybraným vlivům z rodinného prostředí působícím na školní úspěšnost žáka.

Empirickou část tvořil výzkum multifaktorově podmíněného fenoménu školní úspěšnosti prostřednictvím analýzy jeho vztahů s vybranými vlivy rodinného prostředí. Hlavním cílem bylo zjistit, zda námi vybrané vlivy rodinného prostředí souvisí se školní úspěšností dítěte. Dílčím cílem naší práce bylo ověřit, jestli existuje vztah mezi jednotlivými složkami našeho pojetí školní úspěšnosti.

Výzkum prokázal vztah mezi vzděláním rodičů a oběma složkami školní úspěšnosti dítěte. Dále byla potvrzena souvislost rozsahu kulturně umělecko-vzdělávacích aktivit rodičů a společných aktivit rodičů a dětí se školní úspěšností. I přesto, že výzkumná hypotéza vlivu způsobů výchovy v rodině a jednotlivých dimenzí výchovného působení na školní úspěšnost potvrzena nebyla, statistické zpracování ukázalo zajímavou souvislost emocionálního vztahu otce k dítěti s oběma složkami školní úspěšnosti. Rovněž se potvrdila spojitost mezi jednotlivými dimenzemi školní úspěšnosti v podobě středně silné korelace.

Tímto se podle našeho názoru podařilo naplnit cíle výzkumného projektu, a sice potvrdit vztah vybraných vlivů rodinného působení se školní úspěšností. I přesto, že vztah nebyl statisticky potvrzen u všech proměnných, přinesl inspiraci pro další výzkumnou činnost.

V průběhu práce na diplomovém projektu jsme se také setkali s několika momenty, které nás výrazně zaujaly. Za jeden z nich můžeme považovat to, jak silně působí vzdělání rodičů na vzdělávací dráhu dětí. V našem výzkumném souboru o 100 respondentech bylo 65 žáků víceletého gymnázia a 35 žáků základní školy. Přitom u žáků víceletého gymnázia bylo 72 % rodičů s vysokoškolským vzděláním a u žáků základní školy jich bylo pouze 21 %. Tyto výsledky jednoznačně potvrzují sociologický pohled na vzdělanostní reprodukci ve společnosti (Katrňák, 2004; Matějů, Straková et al., 2006). A jelikož ze zkušenosti z našeho bezprostředního okolí víme, jak náročné je studium na víceletém gymnáziu v porovnání s běžnou základní školou, spatřujeme v tomto velký nepoměr mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií v obecné přípravě na vysokoškolské studium a i v samotné možnosti studovat vysokou školu.

A i v tomto ohledu bychom viděli praktický cíl naší práce. Skrze práci poradenských a školních psychologů více zapojit rodiče do vzdělávání svých dětí a to například formou volnočasových aktivit rodiny, celkového životního stylu rodiny a v těchto oblastech velmi důležitých společných činností rodičů a dětí, které mají velký přínos pro školní úspěšnost dítěte. Velký význam bychom rovněž viděli v podněcování rodičů, kteří nemají vysokoškolské vzdělání a jejichž děti mají dobré studijní předpoklady a výsledky, k „odvážnějším“ krokům v plánování vzdělávací dráhy jejich dětí. Jelikož to, že se budou reprodukovat vzdělanostní nerovnosti z generace na generaci, vidíme jako negativní jak pro jednotlivce, tak pro fungování celé společnosti.

Seznam použité literatury

ANDĚL, J. *Matematická statistika*. 2. vyd. Praha: SNTL, 1985.

AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 807178-907-0.

BAMERI, J., JENAABADI, H. The predictive role of self-regulation and academic self-efficacy in academic achievement of third grade junior high school male students of Delgan. *International Journal of Academic Research*, 2015. 7, 85-88.

BANDURA, A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social nad Clinical Psychology*, 1986. 4, 359-373.

BANDURA, A. Self-efficacy. In V.S. RAMACHAUDRAN, V.S. (ed.) *Encyclopedia of human behavior*, 1994. 4, 71-81. New York: Academic Press.

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., PASTORELLI, C. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 2001. 72, 187-206.

BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M., PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 2003. 74, 769-782.

BANDURA, A., JOURDEN, F. J. Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. 60, 941-951.

BANDURA, A., SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981. 41, 586-598.

BAUMRIND, D. Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2005. 108, 61-69.

BEMPECHAT, J. The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 2004. 43 , 189-196.

- BONG, M., CLARK, R. E. Comparison between self concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 1999. 34, 139-153.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social psychology*, 1990. 130, 353 – 363.
- BURDEN, R. *Myself As a Learner Scale*. Windsor: Nfer-Nelson, 2000.
- COOPER, H., LINDSEY, J. J., NYE, B. Homework in the home: How student, family, and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. 25, 464-487.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině – příručka*. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- ČÁP, J. Psychologie výchovy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. Psychologie výchovy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DELGADO-GAITAN, C. School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 1992. 29, 495-513.
- DORNBUSCH, S.M., RITTER, P.L., LEIDERMAN, P.H., ROBERTS, D.F., FRALEIGH, M.J. The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 1987. 58, 1244-1257.
- DRABEROVÁ, J. *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. Praha, 2012. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta filozofická, Katedra psychologie, 2012-09-07.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 80-85931-15-X.
- GILLERNOVÁ, I. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In: HELLER, D., PROCHÁZKOVÁ, J., SOBOTKOVÁ, I. (ed.). *Psychologické dny 2004*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.

- GILLERNOVÁ, I. *Edukační interakce dospělých a dětí*. Nitra, 2009a. Habilitační práce (Doc.). FSVaZ UKF Nitra.
- GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 2009b. 53, 209-223.
- GILLERNOVÁ, I. Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 2009c. 53, 336-348.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HARTL, P, HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HELUS, Z. Pojetí školní úspěšnosti žáků. In: HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- HRABAL, V., KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I. Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního. *Pedagogika*, 1981. 31, 443-462. ISSN 0031-3815.
- HRABAL, V. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1970.

- CHEMERS, M. M. HU, L., GARCIA, B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 2001. 93, 55-64.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRISTENSON, S. L., ANDERSON, A. R. Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 2002, 31, 378-393. ISSN 02796015.
- KAREN, L., RUTLER, B., SMITT, H. (2005). The effects of gender level on the motivational need of achievement. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 2005. 23, 19-26.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova – k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, P. LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MACHONIN, P., TUČEK, M. et al. *Česká společnost v transformaci: k proměnám sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85850-17-6.

- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (ed) et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MATĚJŮ, P., TUČEK, M., REZLER, L. *Rodina '89: zdroje vzdělanostních nerovností. Úvodní studie a hlavní výsledky z 1. vlny šetření*. Praha: Sociologický ústav ČSAV, 1991.
- MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B. *Rodina '89: úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací*. Praha. Sociologický ústav ČSAV, 1992.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MORTON, S., MERGLER, A., BOMAN, P. Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 2014. 24, 90-108.
- MULTON, K. D., BROWN, S. D., LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 1991. 38, 30-38.
- OLIVERIUS, R. *Psychologické problémy rodiny a rodinných vztahů*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-038-4.
- OUVENEEL, E., SCHAUFELI, W. B. Believe, and you will achieve: changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Health and Well-Being*, 2013. 5, 225-247.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RAMDASS, D., ZIMMERMAN, B. J. Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of Advanced Academics*. 2011. 22, 194-218.
- RENDL, M. Jak se děti učí. In: KUČERA, M. et al. *Typy žáků*. Praha: Pražská skupina školní etnografie, 1995. ISBN 80-901677-0-5.

ROBBINS, S. B., LAUVER, K., LE, H., DAVIS, D., LANGLEY, R., CARLSTROM, A. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2004. 130, 261-288.

SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SEMERÁDOVÁ, V. *Jaké to je, být „dobrý žák“*. In: KUČERA, M. et al. *Typy žáků*. Praha: Pražská skupina školní etnografie, 1995. ISBN 80-901677-0-5.

STEINBERG, L., ELMEN, J.D., MOUNTS, N.S. Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 1989. 60, 1424-1436.

ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia vyučovania a vzdelavania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1992. ISBN 80-223-0398-4.

ŠULOVÁ, L., ŠKRÁBOVÁ, M. Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 2013. 57, s 170-178.

UHRINOVÁ, M. *Príčiny školských neúspechov žiakov mladšieho školského veku zapríčinené osobnostnými a sociálnymi činiteľmi*. Ružomberok: Katolícka Univerzita, 2007. ISBN 798-80-8084-199-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAN DINTHER, M., DOCHY, F., SEGERS, M. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 2011. 6, 95-108.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Dotazník „Jak se učím“ (MALS)

Příloha č. 2 – Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Příloha č. 3 – Dotazník zjišťující vzdělání rodičů, volnočasové aktivity a pomoc rodičů dětem